التربية المقارنة

المنهج • الأساليب • التطبيقات

. شاكر فتحي أحمد
أستاذ التربية المقارنة
والادارة التعليمية
كل[illegible] التربية / جامعة عين شمس

أ. د. همام بدراوي زيدان
استاذ ورئيس قسم الادارة
والتخطيط والدراسات المقارنة
كلية التربية / جامعة الأزهر









مجموعة النيل العربية

التربية المقارنة

المنهج • الأساليب • التطبيقات

تأليف

/ شاكر محمد فتحي
أحمد
أستاذ التربية المقارنة
والإدارة التعليمية

أ. د / همام بدراوي زيدان
أستاذ ورئيس قسم الإدارة والتخطيط
والدراسات المقارنة
كلية التربية / جامعة الأزهر

مجموعة النيل العربية

عنوان الكتاب : التربية المقارنة «المنهج - الأساليب - التطبيقات»
تأليف : أ.د شاكر محمد فتحي أحمد
أ.د همام بدراوي زيدان
رقم الإيداع : 2003 / 2996
الترقيم الدولى : X - 86 - 5919 - 977
الطبعة : الأولى
سنة النشر : 2003
الناشر : مجموعة النيل العربية



العنوان : ص.ب : 4051 الحي السابع
مدينة نصر - القاهرة - ج.م.ع
التليفون : 2754583 - 00202/2707696
الفاكس : 00202/2707696
بريد إلكتروني : e-mail: arab_nile_group@hotmail.com
e-mail: arab_nile_group@link.net

المحتويات

تقديم

سبحان الذي بقدرته ، وتوفيقه ، وهديه ، تتم الصالحات ، نحمده سبحانه وتعالى ، أن وفقنا إلى التفكير في مخطط هذا الكتاب ، وتحديد مادته العلمية ، وتأكيد فكرته ومحوره الأساسي ، من بدايته إلى نهايته ، والتي تركز على الربط المحكم بين الأفكار النظرية ، وبين الجانب التطبيقي لتلك الأفكار، حتى يصبح للعلم النظري معنى ، ووظيفة ، ويستفاد منه في شكل تطبيقات منهجية ، وأدوات تحليلية ، ومعايير ، ومؤشرات يمكن الاحتكام إليها ، إما من خلال ملاحظة وتحليل الواقع ، أو من خلال نماذج يتم إعدادها لذلك ..

وفي ضوء السياق السابق اشتمل الكتاب على خمسة أبواب متتابعة منطقياً شملت في مجملها ثمانية عشر فصلاً ، بدأت بالأصول النظرية لعلم التربية المقارنة ، ومجالات وصيغ دراسته والبحث فيه . بالإضافة إلى نوعية بحوث التربية المقارنة ، والمنهجية العلمية للبحث فيها ، وما تتضمنه من مداخل وأساليب بحثية ، مشتملة على تطبيقات واقعية لمعالجات منهجية معاصرة (مداخل بيرايداي، المشكلة ، تحليل النظم ، الوظيفي) ..

كما عالجت بأسلوب تحليل مفاهيم السياسة ، وسياسات التعلم وما بينها من علاقات فضلا عن المتغيرات التي تؤثر فيها ، وجونب تحليل تلك السياسات ، مع نموذج تطبيقي عن مصر وانتهت بعرض تحليلي لسياسات إعداد وتدريب المعلم وتقويم أدائه ، بعد تحديد عصري لأدواره ، وإمكانية الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات في عمليات الإعداد والتدريب ، سواء في مجال التعليم العام ، أو التربية الخاصة ، واختتمت بسياسات تقويم أداء المعلم، وفي كل محور من تلك المحاور كانت التطبيقات العملية

متلازمة مع الجوانب النظرية ..

وانطلاقاً من مبدأ أن العمل الإنساني مهما بدى متميزاً إلا أنه في الحقيقة يعتريه نقصان ، لأن الكمال لله وحده ، فإننا نرجو من الأساتذة الأفاضل ، والأخوة الزملاء ، الأكاديميين ، أو العاملين في الميدان ، وكذلك طلاب البحث ، والمهتمين إفادتنا بجوانب القصور حتى يمكننا تلافيها ، أما الجوانب الإيجابية فنرجو من الله أن ينتفع بها ، ويجعلها في ميزان حسناتنا ..

وعلى الله قصد السبيل

المؤلفان

• الباب الأول •

الأصول النظرية لعلم التربية المقارنة

غدت التربية المقارنة علماً متداخل التخصصات لها نسقها المعرفي ، الذي يتضمن جانباً تربوياً وآخر غير تربوي . وهذا النسق ينطلق من أصول نظرية متعددة ؛ إطار مفاهيمي .. إطار فكري .. وظائف .. مجالات دراسة وبحث .. صيغ للمقارنة ..

أ.د / شاكر محمد فتحي أحمد

• الفصل الأول :

ماهية التربية المقارنة وتطورها ووظائفها

• الفصل الثاني :

الدراسة والبحث في التربية المقارنة (المجالات والصيغ)

• الفصل الأول •

ماهية التربية المقارنة وتطورها ووظائفها

بات من قبيل المسلمات القول بأننا نعيش عصر يتسم بالانفجار المعرفي وسرعة تضاعف حجم المعرفة في زمن أقل بكثير مما هو متعارف عليه . والمتوقع أن يتضاعف حجم المعرفة كل سبع سنوات أو خمس سنوات أو ثلاث سنوات أو بضعة شهور ، حسب مرئيات رجال الدراسات المستقبلية .

وهذا أمر يلقي بالعبء الثقيل على الباحثين والعلماء في متابعة التغير السريع في المعرفة واستحداث معارف وتطوير معارف أخرى وإلغاء بعض المعارف . وينسحب ذلك على جميع الباحثين والعلماء في كافة التخصصات .

ولعل سرعة التغير وتضاعف حجم المعرفة في التربية المقارنة سوف لا يقل عما هو حادث في العلوم الأخرى ، إن لم يكن أكثر منها . نظراً لأثر التربية المقارنة في زيادة المعرفة التربوية على الصعيد العالمي سواء على المستوى الأكاديمي أو النظري أم المستوى التطبيقي ، وأثرها في إنتاج معرفة تربوية تتوافق مع التغيرات العالمية ، وكذلك قدرتها على تحليل المشكلات التربوية . لذلك سارعت معظم الدول إلى إدخال التربية المقارنة كمقرر رئيسي ضمن مقررات إعداد المعلم على جميع المستويات ، واعتبارها جانباً مهماً من جوانب البحث التربوي

وحقيقة الأمر أن دراسة التربية المقارنة ضرورية لعدة أسباب : (1)

1- **لقيمتها الثقافية** ، فهي تنبئنا بما أجرته الدول المختلفة من تجارب في ميدان التربية ، كما تعرفنا على أحدث ما لديها من الأنماط التربوية .

2- **لقيمتها التاريخية** ، التي تمكننا من تتبع خطوات التطور في الكيان التربوي وتحليل الأسباب التي أدت إليه والمؤثرات التي تعرض لها .

3- **لتفاهم دولي أفضل** ، إذ أن التنظيم التربوي لدولة ما يعرفنا المشكلات التي واجهتها والسبل التي سلكتها لحلها . الأمر الذي يؤدي إلى زيادة فهمنا للشعوب ، وهذا الفهم ضروري خاصة بعدما أصبح العالم بمثابة قرية واحدة بفضل ثورة الاتصالات والتطور الهائل في تكنولوجيا الاتصالات .

4- **لتنفيذ الإصلاحات التربوية التي تتطلبها بلدنا** ؛ لأن دراسة الأنظمة التربوية لدول أخرى تمدنا بنماذج ندرسها ونفحصها ونتعمق في علاقتها المتبادلة مع بيئتها وفي الوقت ذاته تحذرنا من الوقوع في أخطاء غيرنا وتعلمنا الاستفادة من هذه الأخطاء .

5- **لتعرفنا الإجراءات التربوية** التي لا تلائم أوضاعنا ولا نستطيع تطبيقها ؛ حيث إن لنا تراثنا وتقاليدنا وثقافتنا التي تتحكم في نظامنا التربوي .

نشأة التربية المقارنة :

واقع الأمر أن التربية المقارنة قديمة قدم التاريخ ، إذ أن الرحالة في مختلف العصور ذكروا حقائق وانطباعات عن البلاد التي زاروها ، وغالبية الظن أنهم ضمنوا كتاباتهم إشارات إلى تربية الصغار في تلك البلاد ، وبالتالي فإن الاهتمام بوصف النظم التعليمية الأجنبية أو التعرف عليها يعود إلى زمن بعيد يصعب تتبع بدايته على وجه الدقة ، لذلك يمكن اعتبار هذه الفترة بمثابة فترة الجهود المبكرة في مقارنة الثقافات والتعليم .

وقد درج دارسو التربية المقارنة على التأريخ لها بروادها الأوائل من الأوربيين والأمريكيين على السواء ، فهم يرون أن تاريخ التربية المقارنة يبدأ بالدراسة التحليلية لمارك انطوان جوليان (أحد العلماء الفرنسيين) Marc Antoine Jullien التي نشرها في كتابه : «خطة وأفكار أولية عن العمل في التربية المقارنة» والذي ظهر في عام 1817 م ، وأوضح في هذه الدراسة أغراض التربية المقارنة والطرق التي يمكن أن تتبع في إجراء بحوثها ، وجعل هدفه من تلك الدراسة التحليلية لنظم التعليم في البلاد المختلفة إقامة نظم تعليمية محلية تختلف فيما بينها وفقاً لمقتضيات الأحوال السائدة في كل بلد . [2]

وتلت هذه الدراسة دراسات أخرى ، تناولت نظم التعليم وأنماط الدراسة في بلاد مختلفة ، نذكر منها مجلدي جون جريسكوم John Griscom عام 1819 بعنوان «عام في أوروبا» ، ودون فيهما ملاحظاته على نظم التعليم في المعاهد الانجليزية والفرنسية والسويسرية والإيطالية والهولندية . ومن هذه الدراسات أيضاً التقرير الذي كتبه الفرنسي فيكتور كوزان Victor Cousin عام 1831 عن نظام التعليم في بروسيا .

ثم توالت بعد ذلك الدراسات التي ساهم فيها علماء أوروبيون وأمريكيون ، وكلها دراسات علمية في التربية المقارنة ، ساهمت بدرجة كبيرة في ترسيخ التربية المقارنة وتطورها .

وإذا كان معظم دارسو التربية المقارنة ينسبون تأصيل علم التربية المقارنة إلى علماء أوروبيين وأمريكيين ، فإننا لا نستطيع أن نتجاهل حقيقة مهمة في هذا المجال . حيث إن هناك رواد وعلماء عرب كان لهم السبق في إجراء دراسات تناولت التعليم في بلاد متعددة . يأتي في مقدمتهم ابن بطوطة وابن جبير وابن خلدون . (3)

فقد تعرض ابن بطوطة في رحلته المشهورة المسماه «تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار» إلى إشارات عن المدارس والتعليم في بعض البلاد التي زارها ، وقد وصف ابن بطوطة المدرسة المستنصرية التي تنسب إلى أمير المؤمنين المستنصر بالله في القرن الثالث عشر في بغداد ، ووصف جامع دمشق المعروف بجامع بني أمية وعرض باختصار لمدرسيه ووصف طرقهم في التعليم . وذكر أيضاً مدارس الشافعية بدمشق كالعادلية والظاهرية ، وإن كانت مجرد إشارة إلى الأسماء فقط دون التعرض بالتفصيل لوصفها .

وابن جبير الرحالة العربي المشهور في القرن الثاني عشر وصف مدارس بغداد وأهمها المدرسة النظامية .

أما ابن خلدون فقد كتب في مقدمته فصلاً ممتعاً عن تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه . ولقد اعترف العالم التربوي الأمريكي بريكمان Briekman بفضل ابن خلدون على التربية المقارنة ، حيث ذكر أن ما كتبه ابن خلدون بدون تحيز عن أوجه التشابه والاختلاف الثقافي التربوي في مختلف المجتمعات يؤهله لأن يكون باحثاً في التربية المقارنة .

يتضح مما سبق أننا لا نستطيع أن نسلم تسليماً مطلقاً بالمقولة التي تنادي بأن أصل نشأة التربية المقارنة ترد إلى الأوروبيين والأمريكيين . فقبول هذه المقولة معناه أننا نتجاهل إسهامات الرواد العرب في تأصيل علم التربية المقارنة .

وبناء على ما سبق يمكن القول إن تأصيل علم التربية المقارنة وجذوره يمتد إلى زمن بعيد ، ولقد شهد تطوراً ملحوظاً نتيجة لجهود العلماء ودراساتهم الجادة ، وربما كان تتابع جهود العلماء ومحاولة استفادة بعضهم من بعض قد عاد بالأثر الإيجابي على تطور التربية المقارنة وعمل على زيادة وتطور أبعادها ومنهجيتها ، ولقد ظهر ذلك جلياً في النصف الثاني من القرن العشرين

ولقد زاد من تطور التربية المقارنة جهود هيئات ومؤسسات وجامعات ، نذكر منها على سبيل المثال : المركز الدولي للتربية بجنيف (سويسرا) .. ومعهد التربية بجامعة لندن (انجلترا) .. والمعهد الدولي لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا بمدينة نيويورك .. ومنظمة اليونسكو .

مصطلح التربية المقارنة :

شهدت التربية المقارنة على مر التاريخ محاولات علمائها من أجل وضع تعريف محدد للتربية المقارنة ، غير أن هذه المحاولات لم يكتب لها النجاح نظراً لأن التربية المقارنة علم متداخل التخصصات ، ومن ثم تعددت وجهات النظر والأساليب أو المداخل التي يمكن اتباعها في إجراء الدراسات التربوية المقارنة .

ومع ذلك فهناك بعض المفاهيم العامة حول مصطلح التربية المقارنة ، كما جاء في القواميس التربوية وكتابات التربية المقارنة . والنظرة المتفحصة لها تمكننا من تصنيف هذه المفاهيم إلى عدة محاور ، هي :

أولاً : القيمة النفعية :

يندرج تحت هذا المحور عدة تعريفات ، ربما من أبرزها ما يلي :

1- تعريف مارك انطوان جوليان : Marc Antoine Jullien

الذي ينص على أن التربية المقارنة هي الدراسة التحليلية للتربية في البلاد المختلفة بهدف

الوصول إلى تطوير النظم القومية للتعليم وتعديلها بما يتماشى مع الظروف المحلية .

ويقول جوليان أيضاً : «إن التربية شأنها شأن العلوم الأخرى تقوم على أساس الحقائق والملاحظات ، ومن الضروري ترتيب هذه الحقائق والملاحظات في جداول تحليلية تسمح بالمقارنة بينها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد العامة السائدة بينها ، وبهذا يمكن للتربية أن تصبح علماً إيجابياً بدلاً من تركها نهباً للآراء الضيقة المحدودة وأهواء ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها» (4) .

ويبدو من هذا التعريف أن مارك أنطوان جوليان يوظف الدراسة التحليلية في التربية المقارنة من أجل تحقيق هدف نفعي إصلاحي وهو تطوير النظم القومية للتعليم بما يساير ظروفها المجتمعية .

2- تعريف إسحق كاندل : I.L. Kandel

يعرف كاندل التربية المقارنة بأنها الفترة الراهنة من تاريخ التربية المقارنة ، أو أنها الامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر ، وينظر إليها كاندل على أنها مقارنة للفلسفات التربوية المختلفة ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة (5) .

ويقول كاندل : إن الهدف من التربية المقارنة - كما هو الحال في القانون المقارن والأدب المقارن والتشريح المقارن - هو الكشف عن أوجه الاختلاف في القوى والأسباب التي يترتب عليها النظم التعليمية ، وذلك للتوصل إلى المبادئ الكامنة التي تحكم تطور جميع النظم القومية للتعليم .

والملاحظ أن رؤية كاندل للتربية المقارنة تنصب على وجود هدف نفعي أو إصلاحي ، وهو التوصل إلى المبادئ الكامنة وراء تطور النظم القومية للتعليم ، وإزاء تحقيق هذا الهدف فهو يتجه إلى جانب تحليلي يتبلور في الكشف عن القوى والأسباب المسئولة عن تطور النظم التعليمية وأوجه الخلاف بينها .

وواضح من التعريفين السابقين أنهما عمدا إلى تحديد هدف الدراسات التربوية المقارنة في الجانب النفعي الإصلاحي ، واعتبار هذا الجانب الغاية الكبرى التي يجب أن تنحو إليها هذه الدراسات . والنظرة المتفحصة لأدبيات التربية المقارنة في وقتنا المعاصر تبين أن هذا الهدف مازال

يلقى قبولاً لدى المحدثين من دارسي التربية المقارنة ، وأن بعض علماء التربية المقارنة حاولوا الاستفادة من هذا الهدف عن طريق التنبؤ بسياسات إصلاحية مستقبلية للبلد التي تعاني من مشكلات .

ثانياً : مبدأ المقارنة :

يندرج تحت هذا المحور عدة تعريفات ، نذكر أهمها فيما يلي :

1- تعريف بدرو روسيللو : P. Rossello

يعرف روسيللو التربية المقارنة بأنها تطبيق مبدأ المقارنة على دراسة جوانب المشكلات التربوية [6] . والنظرة التحليلية لهذا التعريف تبين أن جوهره هو اعتبار التربية المقارنة بمثابة أسلوب أو مدخل لمناقشة قضايا تربوية وتحليلها عبر عدة دول . وبعبارة أخرى فإن التعريف يذهب إلى استخدام المنظور المقارن في دراسة المشكلات التعليمية والقضايا التربوية التي تتسم بسمة الشيوع بين عدة دول . وحقيقة الأمر أن هذا التعريف يلفت انتباهنا إلى مبدأ المقارنة واعتباره مكوناً رئيسياً من مكونات منظومة الدراسات التربوية المقارنة .

2- تعريف كارتر جود : Carter V Good

وضع كارتر - في معجمه عن التربية - تعريفاً لمصطلح التربية المقارنة ، مؤداه أن التربية المقارنة مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظرية التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة ، بقصد الوصول إلى زيادة الفهم وتعميقه في المشكلات التربوية ، لا في البلد الذي ينتسب إليه الدارس فحسب بل في البلاد الأخرى أيضاً . [7]

وواضح أن هذا التعريف في مضمونه يؤكد على أن مبدأ المقارنة هو دراسة المشكلات التربوية. حيث يعتقد كارتر أن التربية المقارنة هي مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظرية التربوية وتطبيقاتها في عدة دول .

واستقراء التعريفين السابقين يقود إلى القول بأن مبدأ المقارنة هو ركن أساسي في الدراسات التربوية المقارنة ، وبدونه تنتفي كينونة وسمات الدراسات المقارنة في التربية . بل إن هذا المبدأ هو الذي يتيح باستمرار فرصة دراسة جميع مجالات التربية من زاوية مقارنة ، الأمر الذي يعود

بالإيجابية على تطور التربية المقارنة واتساع آفاقها .

ولسنا بحاجة إلى التأكيد أن مبدأ المقارنة في الحقبة المعاصرة ، وجميع مداخلها المنهجية تعتبره أساس المعالجة المنهجية للدراسات التربوية المقارنة .

ثالثاً : علاقة الظاهرة التعليمية بظهيرها الثقافي :

يندرج تحت هذا المحور عدة تعريفات ، من أهمها ما يلي :

1- تعريف فيرنون مالينسون : Vernon Mallinson

يعرف التربية المقارنة بأنها الدراسة المنظمة لمختلف الثقافات ونظم التعليم النابعة منها ، من أجل اكتشاف أوجه الشبه والخلاف في هذه النظم والأسباب والعوامل التي تقف وراء هذه الأوجه ، وكذلك لماذا كانت هناك حلول مختلفة لمشكلات تربوية قد تكون عامة ومشتركة للجميع . (8)

وواضح من هذا التعريف أن مالينسون يؤكد على دراسة الإطار الثقافي للنظام التعليمي ، وبمعنى آخر دراسة العلاقات المتبادلة بين السياق الثقافي وبين النظام التعليمي في المجتمعات المختلفة ، من أجل تحديد أوجه التشابه والاختلاف وأيضاً سبب تعدد الحلول لمشكلة قد تكون شائعة بين عدة دول .

2- تعريف جوزيف لاواريز : J. Lauwerys

يرى أن التربية المقارنة هي دراسة النظم التعليمية والأسباب التي أدت إلى الصورة التي هي عليها ، حيث يوضح لاواريز أن على دارس التربية المقارنة ألا يكتفي بوصف النظم التعليمية ، وإنما عليه أن يحلل هذه النظم ويفسرها . (9)

والنظرة التحليلية لهذا التعريف توضح أن لاواريز يعتقد أن الهدف من الدراسة المقارنة يجب أن تستهدف فهم أسباب وجود النظم التعليمية في بلد ما بالصورة التي هي عليها ، بمعنى توضيح العلاقة بين النظام التعليمي والسياق الثقافي المحيط به . ومن الجدير بالذكر أن لاواريز أكد على أن هذه العلاقة يمكن توضيحها في ضوء الفلسفات التي يمكن أن يكون لها تأثير على النظم التعليمية والبيئات المحيطة بها .

والنظرة العامة لمحور علاقة الظاهرة التعليمية بظهيرها الثقافي تبين أن ثمة علاقات تأثيرية متبادلة بين الاثنين ، ومن الواجب على دارس التربية المقارنة أن يتوصل إلى أنماط هذه العلاقات .

وحقيقة الأمر أن الفضل في ترسيخ هذا المحور يرجع إلى كل من ماثيو أرنولد Mathew Ar-nold ومايكل سادلر Michael Sadler . فأرنولد يلفت النظر إلى أن دراسة التربية المقارنة ليست فقط محاولة للتعرف على النظم التعليمية المختلفة ومحاولة تحليلها والكشف عن خصائصها ومميزاتها ، وإنما يؤكد على ضرورة فهم النظام التعليمي داخل إطاره الثقافي . وهنا نلمح تأكيداً على ضرورة استظهار وتوضيح العلاقة بين الظاهرة التعليمية وظهيرها الثقافي .

وعلى صعيد آخر يؤكد سادلر على الأطر الثقافية المحيطة بالنظم التعليمية ، ويعتقد أن اختلاف هذه الأطر هي التي تسبب اختلاف النظم التعليمية عبر المجتمعات المختلفة . وكأن سادلر يريد أن يقول أن هناك علاقات تأثيرية متبادلة بين الظاهرة التعليمية وظهيرها الثقافي ، وبالتالي فلابد أن يتجه عمل الباحث في مجالات التربية المقارنة إلى معرفة هذه العلاقات .

رابعاً : الجانب التحليلي :

يندرج تحت هذا المحور عدة تعريفات ، منها ما يلي :

1- تعريف فردريك شنايدر : F. Schneider (10)

يرى أن التربية المقارنة هي دراسة نظم التعليم في البلاد المختلفة وتحليلها وأيضاً إجراء مقارنة تحليلية بينها .

فشنيدر مثله مثل كثير من علماء التربية المقارنة الذين يرون أن النظام التعليمي هو نتاج العديد من المؤشرات المختلفة ، وبالتالي فإن أفضل سبيل لمعرفة ذلك هو التحليل لهذا النظام ذاته والمؤثرات التي تؤثر فيه ، وكذلك التحليل المقارن الذي يبرز الخصائص التي تميز النظم التعليمية ، لأن التحليل المقارن يفيد في استخلاص اتجاهات عامة التي تفيد بدورها في طرح حلول للمشكلات التربوية .

2- تعريف جورج بيرداي : George Bereday

يعرف بيرداي التربية المقارنة بأنها المسح التحليلي للنظم التعليمية الأجنبية ، وفي عبارة أخرى

يعرفها بأنها الجغرافيا السياسية والاجتماعية من منظور عالمي ومهمتها هي التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة في الميادين الأخرى إلى الدروس التي يمكن استخلاصها من المفارقات أو التباين في الممارسات التربوية في المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية .[(11)]

وواضح في تعريف بيرداي أنه يركز على الجانب التحليلي في دراسة النظم التعليمية ، فلا يقف باحث التربية المقارنة عند مرحلة وصف هذه النظم بل يجب أن يتعداها إلى مرحلة التحليل ، فالنظام التعليمي لا يوجد في معزل عن بيئته ، فهو جزء منها ومتفاعل معها ومتأثر بها ومؤثر فيها.

ومما تقدم يمكن القول أن محور الجانب التحليلي هو محور على درجة كبيرة من الأهمية في الدراسات التربوية المقارنة ، وأن هذا الجانب في تناوله للظاهرة التعليمية في صورتها الدينامية يوضح الأوضاع أو الظروف داخل الإطار الشامل للمجتمع بجوانبه المتعددة .. (الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها) .

إن استقراء المحاور السابقة تفيدنا في التوصل إلى عدة معطيات ، هي :

1- إن التربية المقارنة علم متداخل التخصصات Interdisciplinary يهتم بدراسة النظم التعليمية من منظور عالمي .

2- إن التربية المقارنة تعنى بالدراسة الوصفية التحليلية للظواهر التعليمية في ضوء بيئاتها الثقافية والعلاقات التأثيرية المتبادلة بينها ، وتعنى كذلك بالدراسة المقارنة التفسيرية لأوجه التشابه والاختلاف لهذه الظواهر .

3- إن الغاية الأساسية للتربية المقارنة هي استشراف المستقبل التربوي وطرح سياسات تربوية تتفق مع المتطلبات والاحتياجات المستقبلية وتلبيتها .

4- إن للتربية المقارنة مداخل وأساليب منهجية متعددة ، تفيد في تحقيق غايتها الأساسية .

وإجمالاً لحديثنا السابق يمكن القول إن التربية المقارنة تختص بدراسة النظم التعليمية في الدول المختلفة والتعرف على الثقافات المختلفة المحيطة بهذه النظم ، من أجل تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين هذه النظم وتفسيرها ، وذلك من أجل التوصل إلى طرق تطوير هذه النظم وطرح سياسات تربوية مستقبلية وحلول مستقبلية للمشكلات التربوية بما يناسب التغيرات العالمية

والمتطلبات المستقبلية ومتطلبات البيئات المحلية والظروف المحلية .

طبيعة علم التربية المقارنة :

إن التربيـة المقارنة تعنى بفحص ومـقارنة ظاهرتين تعليمـيتين (نظامين .. مشكلتين) أو أكـثر . وقد تـعنى بالتحليل المقـارن لنمط التـعليم العام في عـدة دول ، أو التحلـيل المقارن للتـعليم على مستوى العالم .

ولقد اتضح تطبـيق ذلك منذ القدم وحتى الآن ، فالرحـالة القدماء اهتمـوا بتدوين طرق تعليم الناس ، طبقـاً لما شاهدوه أثناء زياراتهم لعدة دول ، ثم تطور الأمر بعـد ذلك وبدأ تاريخ المقارنات الرسمية للنظم التعليمية في بدايات القرن التاسع عشر .

وخلال القـرن العشرين ، تم اعتـبار التربية المقـارنة نمطاً أكاديمياً متـميزاً ، يعهـد به إلى باحثين مؤهلين ومعـدين لإجراء الدراسات الأكاديميـة . وبدأت تتشكل الجمعـيات المهنية المتخـصصة في التربيـة المقارنة ، حـيث أسس مفكري التـربية المقارنة أولـى هذه الجمعـيات في الولايات المتـحدة الأمريكـية ، ثم توالى بعـد ذلك إنشاء هذه الجـمعـيات في الدول الأخـرى . وفي عام 1970 أنشأ علمـاء التربية المقـارنة المجلس العالـمي للتربية المـقارنة World Council of Comparative Education Societies .

وبدأت تصدر الدوريات المتخـصصة في التربية المقارنة ، نذكر منها ما يلي :

(1) Copmarative Education Review (USA)

(2) Compare, Comparattive Education, and the International Journal of Educational Development (Britain)

(3) Education Compree (France)

(4) The International Review of Education (UNESCO -- Hamburg)

(5) Prospects (UNESCO -- Paris)

(6) Canadian and International Education (Canada)

بالإضافة للدوريات السابقة فإن هناك دوريات تركز على التعليم الإقليمي والتعليم القومي .. مثل :

(1) Australian Journal of Education

(2) Caribbean Journal of Education

(3) Chinese Education and Soviet Education

(4) Indian Education Review

(5) Scandinavian Journal of Educational Research

(6) Southeast Asian Journal of Educational Studies

وبطبيعة الحال فإن هناك - بجانب الدوريات السابقة - العديد من الكتب التي تقدم الدراسات التربوية المقارنة ، والتي بدأ عددها يتزايد في النصف الثاني من القرن العشرين بشكل ملحوظ .

والنظرة التحليلية للدراسات المتضمنة في الدوريات والكتب المتخصصة في التربية المقارنة توضح تنوع هذه الدراسات ، فبعضها يتناول التعليم في دولة واحدة Single -- Nation وبعضها الآخر يتناول بحث مشكلة في إقليم واحد Single - Region ، والبعض الثالث يتناول دراسة النظم التعليمية في عدة دول Multi - Nations .

ويؤكد معظم علماء التربية المقارنة أن هناك منحيين لتحديد طبيعة التربية المقارنة أو طبيعة دراساتها ، أولهما المنحى المنطقي Logical ، أي ما يجب أن يكون عليه النظام التعليمي والطريقة التي يجب أن يتم بها تركيب هذا النظام . وثانيهما المنحى الأمبيريقي Empirical ، أي تقرير ما هو عليه النظام التعليمي في الوقت الحاضر . والمنحى الثاني يعتبر أقل علمية من المنحى الأول ، لأن المنحى الأمبيريقي ينطوي على وصف النظام فقط دون إجراء التحليل الثقافي .

ولا شك في أن المنحيين السابقين مهمين ولهما مزايا ، ولا يمكن التغاضي عن أحدهما في مقابل الآخر . وبالتالي فالمطلوب محاولة المزج الجيد بينهما ، وربما يفيد في محاولة المزج هذه طرح عدة رؤى عامة لطبيعة التربية المقارنة ، وهذه الرؤى هي : (12)

1- التعددية المنهجية في طرق معالجة الدراسات التربوية المقارنة . وهذه التعددية تتطلب العمل الجماعي ، كما تتطلب تنوع تخصصات فريق العمل الجماعي على اعتبار أن التربية المقارنة علم متداخل التخصصات .

2- إن هناك ميلاً متزايداً للاعتراف بأن التربية المقارنة ما هي إلا تطبيق أساليب ووسائل المقارنة Techniques of Comparison في دراسة المسائل التعليمية ، كما أنه يبدو أيضاً أن أي مقارنة يجب بالطبع أن توفر تحليلاً لأوجه التشابه والاختلاف الموجودة ليس فقط في المسائل التعليمية الجاري مقارنتها ، بل وأيضاً وبقدر الإمكان ، للعوامل المؤثرة في وجود هذه الفروق في المسائل التعليمية .

ومحاولة تفحص هذه المقولة في الدراسات التي أجريت في التربية المقارنة ، فإنها تقودنا إلى وجود ثلاثة أصناف من هذه الدراسات ، هي :

أولها : دراسات تقتصر على عرض المشكلة أو المسألة التعليمية كما توجد في بلد ما ، وأن المقارنة إنما تجرى في ذهن In The Mind المؤلف ، وبالتالي فإن على القارئ عقد مقارنة بين الوضع في هذه الدراسة وبين ما يتم في بلده .

ثانيها : دراسات يمكن اعتبارها في مرحلة أكثر تقدماً في مجال المقارنة ، والتي يمكن أن يطلق عليها اسم مرحلة «التراكيب» Juxtaposition . إن مثل هذه الدراسات لم تعد وسائل تختص بموقف أو مسألة واحدة ، ولكنها دراسات تجمع جنباً إلى جنب دراسة مشكلة عامة لوحظت في بلدان أو مناطق مختلفة . وحتى هذه الدراسات فإن الأمر متروك للقارئ نفسه أن يحلل ويقارن أوجه التشابه والاختلاف أو الفروق في المسائل التعليمية المعروضة .

ثالثها : دراسات تنتمي إلى مرحلة المقارنة بمعناها الدقيق والتي تستند إلى جداول مقارنة من النوع الذي اقترحه مارك أنطوان جوليان وأيضاً أشار إليها جورج بيرداي . وربما هذه الدراسات تكون أقل من الصنفين السابقين ، والمفترض أن تكون هي الأكثر شيوعاً وانتشاراً نظراً لدلالتها العلمية وقيمتها من حيث المعنى العلمي الصحيح للمقارنة .

3- إن منظومة التربية المقارنة ومكوناتها مقبلة على مرحلة جديدة ، المفترض أن تتكيف معها . هذا إذا سلمنا أن هدف التربية المقارنة - على وجه التحديد في عقدي الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين والفترة التالية لهذين العقدين - هو إحداث التغيير المنشود

والمتسق مع المتطلبات والاحتياجات المستقبلية والمتطلبات المحلية .

الأمر الذي يستلزم أن تختص التربية المقارنة بجميع الأسئلة التي يثيرها موضوع التعليم بصفة عامة . والحقيقة أن التربية المقارنة قادرة على ذلك لأنها تدرس منظومة التعليم في إطارها الثقافي وأيضاً في ضوء الإطار الحضاري المشترك .

التطور التاريخي للتربية المقارنة :

تطورت التربية المقارنة منذ القدم وحتى الآن ، وقد صاحب هذا التطور تطور مماثل في طرق المعالجات المنهجية التي اتبعها باحثو التربية المقارنة . وعلى وجه العموم يمكن تقسيم تطور التربية المقارنة - من المنظور التاريخي - إلى المراحل التالية :

أولاً : مرحلة الجهود المبكرة في مقارنة الثقافات والتعليم :

من الصعب تحديد الأصول الأولى للتربية المقارنة ، غير أن البحث الدقيق يعرفنا أن تاريخ التربية المقارنة أقدم مما نظن ، إذ أن تاريخها يعود إلى زيارة الأفراد والجماعات لدول مختلفة من أجل التجارة أو الحرب أو الترفيه أو غير ذلك من الأسباب .

وبعبارة أخرى يمكن القول إن الجهود المبكرة في مجال مقارنة الثقافات والتعليم بدأت مع بداية تفاعل أفراد البلاد المختلفة بسبب الترحال والتجارة والحرب ونشر الديانات .

في البداية كانت انطباعات الأفراد وتحليلاتهم عن الثقافات والتعليم تنقل شفهياً ، ثم بعد ذلك بدأت تنقل كتابة ، وبذلك بدأ تاريخ التربية المقارنة اعتباراً من أعمال الكتاب الكلاسيكيين اليونانيين والرومانيين قبل الميلاد .

ومن هنا يمكن القول إن بدء تاريخ التربية المقارنة تحدد بالجهود المبكرة في مقارنة الثقافات والتعليم ، وهذه الجهود المبكرة تشكل مرحلة أولية في تاريخ التربية المقارنة ، وتمتد هذه المرحلة من قبل الميلاد حتى نهاية القرن الثامن عشر .

وعلى أية حال يمكن توضيح تلك الجهود على النحو التالي : [13]

1- ما قبل الميلاد :

تعددت الجهود المتعلقة بمقارنة الثقافات والتعليم فيما قبل الميلاد ، ربما من أبرزها الأمثلة التالية:

أ- قام بندار Pindar (أثناء القرن الخامس قبل الميلاد) بإعداد تقرير عن مقارنة عادات الناس وتقويمها .

ب- وصف هيروداتوس حروب بروسيا وتحدث في ثنايا وصفه عن التعليم . كما قام بعقد مقارنة لثقافات البروسيين والمصريين والاشوريين .

ج- قارن هيبوقراتس Hippocrates (في عام 357 ق.م) اختلافات الذكاء بين الأفراد من ذوي البيئات المختلفة . أي أنه قام بدراسة العلاقة بين ذكاء الفرد وبين ظروف البيئة المحيطة .

د- وصف إكسنوفون Xenophon (عام 355 ق.م) التعليم البروسي وحلله ، ووضح مشكلاته التعليمية مثل تأهيل الأفراد لسد متطلبات المجتمع ، وذلك حتى يتمكن القارئ اليوناني من مقارنة التعليم البروسي مع التعليم الأسبرطي .

هـ- قام المؤرخ اليوناني الشهير بولبيوس Polybius (122 ق.م) بزيارة عدة دول ومقارنة ثقافاتهم في كتاباته المتعددة .

و- قارن سيسرو Cicero (43 ق.م) بين الثقافة الرومانية والثقافة اليونانية القديمة .

2- العصور الوسطى :

شهدت العصور الوسطى عدة تقارير متعلقة بالثقافات والعادات المختلفة للناس ، ولقد كانت هذه التقارير نتاج انتشار التجارة والرحلات وكذلك نشر المسيحية .

ففي عام 1030 كتب البيروني Al - Biruni عن المكانة الدينية والثقافية والعلمية في الهند ، شارحاً الاختلافات بين الهندوس والمسلمين ، وفيما بين عامي 1165 م و 1173 زار رابي بنيامين Rabbi Binyamin التجمعات اليهودية في أوروبا وآسيا وأفريقيا ، وكتب تقريراً عن ظروفهم السياسية والاقتصادية والتعليمية .

وأعد كل من جوليلمس Gulielmus (عام 1190 م) وجكوبس دي فيتر باكو Jacobus de Vitraco (عام 1240 م) تقارير عن ثقافات بعض الدول وعاداتها المختلفة ، ولقد تلاهما آخرون في إعداد

تقارير عن ثقافات الدول وعاداتها ، وشملت هذه التقارير إشارات إلى التعليم ، جاء بعض هذه الإشارات مفصلاً وبعضها الآخر مجملاً .

ولقد ساهم الفلاسفة العرب أمثال ابن جبير وابن بطوطة وابن خلدون بجهودهم في إعداد تقارير عن التعليم في عدة دول ، وجاء وصفهم للتعليم مفصلاً في بعض الأحيان ، وأحيان أخرى جاء مجملاً .

ومع تنامي رحلات الرحالة والمكتشفين الجغرافيين والمبشرين والسياسيين إبان القرنين الخامس عشر والسادس عشر زادت المعرفة عن الثقافات الأجنبية . ففي عام 1497 م كتب فاسكو دي جاما عن رحلته الشهيرة حول أفريقيا ، وأشار إلي التعليم فيها . وفي عام 1520 م وصف جوانس بويمس Joannes Boemus حياة الناس وعاداتهم في أوروبا وأفريقيا وآسيا ، كما أشار إلى طرق تعليم هؤلاء الناس . وفي عام 1536 م قام إراسمس Erasmus بتقويم التعليم في انجلترا . وفي عام 1575 قام لويس لي روي Louis Le Roy بمقارنة كل من الثقافة والعلم والتعليم فيما بين أوروبا القديمة وآسيا .

3- القرن السابع عشر والقرن الثامن عشر :

مع بداية القرن السابع عشر زادت الاتصالات الدولية وزادت حركة التجارة وتعمقت العلاقات السياسية والثقافية بين الدول ، الأمر الذي انعكس بصورة إيجابية على الدراسات المقارنة والتوجه إلى مقارنة أمور الثقافة والتعليم في عدة دول ، أو بعبارة أخرى التفكير حول أمور الثقافة والتعليم من منظور دولي .

فخلال القرنين السابع عشر والثامن عشر تعددت الكتابات التي يمكن أن نعدها ضمن الدراسات التربوية المقارنة ، فمثلاً في القرن السابع عشر قام السير وليم بيتي Wailliam Petty بالكتابة عن انجلترا والمستعمرات الأمريكية ، وأعطى اهتماماً خاصاً لوصف التعليم في انجلترا وهذه المستعمرات . وفي القرن الثامن عشر ظهرت بعض المحاولات من قبل العلماء والكتاب لوصف التعليم العام في عدة دول بصفة عامة مع تركيز الاهتمام على دراسة الولايات المتحدة الأمريكية والهند وأفريقيا وألمانيا وفرنسا وانجلترا . وربما من المحاولات الجديرة بالذكر في القرن

الثامن عشر محاولة كارميزين N. Karamzin لوصف الحياة الثقافية والتعليم في ألمانيا وسويسرا وفرنسا وانجلترا (في عام 1789 م) .

وخلاصة ما تقدم أن مرحلة الجهود المبكرة في التربية المقارنة امتدت على مدى زمني كبير ، وأنها تطورت بشكل كبير من وصف للحياة الثقافية عامة إلى وصف لهذه الحياة مع إبراز إشارات عن التعليم ، ولقد تباينت هذه الإشارات بين الإجمال والتفصيل ، وإن ظلت هذه الإشارات الوصفية للتعليم خاضعة لانطباعات الكاتب . ومع قرب انتهاء هذه المرحلة ظهرت عدة كتابات مقارنة للحياة الثقافية والتعليمية .

وعليه فإنه يمكن القول إن هذه المرحلة أفادت في تأصيل عنصر الوصف وعنصر المقارنة في الدراسات التربوية المقارنة .

ثانياً : مرحلة جمع وتصنيف الحقائق والمعلومات التربوية (مرحلة النقل والاستعارة) :

تبدأ هذه المرحلة من نهايات القرن الثامن عشر الميلادي ، وتنتهي في نهايات القرن التاسع عشر الميلادي . ويتمحور هدف هذه المرحلة حول جمع البيانات الوصفية عن النظم التعليمية الأجنبية ودراستها بغرض استعارة أفضل ما يمكن منها لإصلاح النظم التعليمية القومية .

وغالبية الظن أن كتاب فردريك أوجست هخت Friedrick August Hecht عام 1795 م يعد من أوائل الكتب التي ظهرت في هذه المرحلة ، ولقد تناول هذا الكتاب النظم التعليمية في كل من انجلترا وألمانيا ، حيث قام أوجست بوصف المدارس الإنجليزية والمدارس الألمانية وفحصها وكذلك قام بإجراء مقارنة بينهما .

ثم أعقب كتاب أوجست صدور مقال لباست Basset أحد أساتذة الأدب الفرنسيين عن «تنظيم التعليم العام» . وكان لهذا المقال دور في طرح أفكار نافعة ومفيدة في التربية المقارنة وضرورة تأهيل العاملين بها . [14] حيث خصص باست في مقاله جزءاً عن فائدة ملاحظة التعليم والتدريس بوجه عام في الدول الأجنبية ونادى بضرورة تعيين موظف جامعي تكون مهمته السفر إلى البلاد الأجنبية ليحصل على ملاحظات عن التعليم والتدريس بوجه عام . كما طالب بأن

يكون هذا الموظف عالماً ، بعيداً عن التعصب القومي ، ذا قدرة أدبية ، رجل إدارة ، ملماً بكل نواحي التربية الحرة والعامة .. قادراً على التوجه إلى كل الجهات التي تقدم له بحوثاً ذات قيمة . كما ينبغي أن يكون عمله عمل عالم التاريخ ، بمعنى أن يلاحظ ويقارن ويقدم الحقائق ، وأن يحكم على الناس والأشياء في ضوء حقائق ثابتة ومقررة ، ليس في ضوء نظم مكتوبة أو خطط نظرية .

وفي عام 1817 م ظهر كتاب مارك أنطوان جوليان عن «خطة وأفكار أولية عن العمل في التربية المقارنة» . وكان الهدف الأساسي لجوليان هو جمع وتصنيف الحقائق التربوية ، من خلال القيام بملاحظات علمية مدققة بقصد الوصول إلى المبادئ العامة والأحكام التي تتيح وضع السياسة التربوية التي يمكن الاستدلال عليها من المقدمات السابقة . وقد وضع جوليان ستة تصنيفات يمكن تصنيف المعلومات التربوية على أساسها ، وهي : [15]

1- التعليم الابتدائي والأولي .

2- التعليم الثانوي الكلاسيكي .

3- التعليم العالي والتربية العلمية .

4- إعداد المعلمين .

5- تعليم الفتاة .

6- التعليم وعلاقته بالتشريع والمؤسسات الاجتماعية .

وكان جوليان يسعى إلى تأكيد أهمية نوعية وفاعلية الوسائل التربوية المتاحة ، وإلى البحث في أصول العملية التربوية ، وإعداد المدارس ، وأساليب الإدارة ، والطرق والأساليب التي تواجه بها التربية حاجات المجتمع المختلفة .

ولقد توالت عدة دراسات وتقارير بعد صدور كتاب جوليان تهدف إلى توفير معلومات تربوية عن النظم التعليمية في عدة دول سوف نذكر أمثلة لها في الجزء التالي [16] .

ففي عام 1819 م أصدر جون جريسكوم John Griscom مجلدين بعنوان «عام في أوروبا» ، بعد عودته من رحلة في البلاد الأوروبية ، ودون فيهما ملاحظاته على نظم التعليم في المعاهد

الإنجليزية والفرنسية والسويسرية والإيطالية والهولندية ، وكان لملاحظات جريسكوم أثر كبير على التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية آنذاك .

وفي عام 1831 م أعد فيكتور كوزان Victor Cousin الفرنسي تقريراً عن نظام التعليم في بروسيا ، وترجم إلى اللغة الإنجليزية . ووضح أنه يمكن الاستفادة من التعليم البروسي وليس استعارته نظراً للاختلافات الثقافية بين البلاد بعضها البعض .

وفي عام 1844م نشر هوراس مان Horace Mann المربي الأمريكي المعروف تقريره ، الذي وصف فيه نظم التعليم في فرنسا وألمانيا وهولندا ، وقام بالموازنة بين هذه النظم وطرق التدريس في كل منها ، والنقطة الجديدة بالملاحظة في هذا التقرير أنه اهتم بالمقارنة والتحليل لهذا النظم .

والملفت للنظر أن هناك عالمين انجليزيين هما جوزيف كاي وماثيو أرنولد ظهرا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر وخرجا عن المألوف في الدراسات من حيث وصف النظم التعليمية ومقارنتها ، حيث أضافا لذلك جانب التحليل بصورة ضئيلة ، فقد قام كاي بفحص الظروف الاجتماعية والتعليمية للشعوب ، أما أرنولد فاهتم بجمع معلومات تاريخية وإحصائية عن النظم التعليمية التي زارها في كل من فرنسا وألمانيا وهولندا وسويسرا . (17)

ولا يمكننا بطبيعة الحال إجراء مسح للدراسات التربوية المقارنة التي ظهرت في القرن التاسع عشر غير أننا نستطيع القول أن كتابات القرن التاسع عشر في التربية المقارنة تميزت بالمميزات الآتية : (18)

1- أنها كانت وصفية في معظمها .

2- أنها كانت لا تحوي دراسة أو نقداً علمياً للنظم التعليمية بقدر ما كانت تمتدح تلك النظم ، فقد اعتاد الكتاب الأمريكيون في ذلك القرن على سبيل المثال امتداح النظم التعليمية الأوروبية بصفة عامة والتعليم البروسي على نحو خاص .

3- أن غرضها كان نفعياً ، إذ كان الدارس يهدف إلى استعارة بعض جوانب النظم التعليمية الأجنبية لتعديل النظام التعليمي في بلده أو تحسينه .

4- أن الدارس كان يقوم بالدراسة وفي ذهنه ، في أغلب الأحيان ، قيم افتراضية مسبقة فيما

يتعلق بالنظم التعليمية الأجنبية وبالإصلاح التعليمي .

ومجمل القول إن مرحلة النقل والاستعارة امتدت طيلة القرن التاسع عشر الميلادي ، واستفادت من المرحلة السابقة لها عنصري الوصف والمقارنة ، واستطاعت أن تضيف لهما عنصر النفعية (الاستعارة) .

ثالثاً : مرحلة وصف وتحليل وتفسير الحقائق والمعلومات التربوية (مرحلة القوى والعوامل الثقافية) :

امتدت هذه المرحلة على مدى النصف الأول من القرن العشرين ، ويعد سادلر رائد هذه المرحلة ؛ لأنه أوضح أهمية القوى والعوامل الثقافية للمجتمع في التأثير على النظم التعليمية وتوجيهها ، كما بين أن كل نظام تعليمي ينبع أساساً من التربة الثقافية التي يقوم فيها ويمثلها .

وذكر سادلر مبدأين أساسيين من مبادئ التربية المقارنة : أولهما ضرورة دراسة النظم التعليمية الأجنبية دراسة علمية بعيدة عن التعصب والتحيز الشخصي والثقافي ، وثانيهما ما يمكن أن تؤدي إليه تلك الدراسة من تأهيل الدارس للفهم الصحيح المتبصر للنظام التعليمي القومي في بلده .

بذلك يعتبر سادلر من الشخصيات البارزة في التربية المقارنة في هذه الفترة ، وتكمن قيمته العلمية في أنه أضاف البعد الاجتماعي إلى جانب البعد التاريخي الذي سار عليه من سبقه من الرواد الأوائل من دارسي التربية المقارنة .

وثمة تأكيدات أن أفكار سادلر أثرت في كتاب القرن العشرين ، ومن أهمهم : شنايدر وكاندل وهانز وأوليخ ومالينسون ولاواريز وروسيللو وغيرهم .

وكانت كتابات كاندل من الأمثلة البارزة للبحث المستمر لفهم العلاقة بين التعليم والمشكلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجه الدول المختلفة ، وغالبية الظن أن مرد ذلك اقتناع كاندل بأن الدراسات التربوية المقارنة ليست وصفاً فقط للظاهرة التعليمية بل أيضاً تفسيراً أو شرحاً للعوامل التي تسبب حدوث هذه الظاهرة .

وقد أشار كازامياس Kazamias وماسيلاس Massialas في كتابهما : «التقاليد والتغير في التربية» (TRADITIONS AND CHANGE IN EDUCATION) أن منهج كاندل في الدراسات التربوية

المقارنة يتميز بثلاثة عناصر رئيسية : [19]

أولها : العنصر الوصفي التحقيقي REPERTORIAL - DESCRIPTIVE : ويختص هذا العنصر بتقديم حقائق معينة أو معلومات عن النظم التعليمية في عدة بلاد ، ويعتبر توافر هذه الحقائق أو المعلومات شرطاً ضرورياً لإصدار الأحكام وعقد المقارنات . ولذلك فهذا العنصر خطوة أساسية وأولية في الدراسات التربوية المقارنة .

ثانيها : العنصر التاريخي الوظيفي HISTORICAL - FUNCTIONAL : يختص هذا العنصر بالبحث عن الأسباب المسئولة عن وجود الحقائق التربوية أو المعلومات التربوية التي تم جمعها ، أو بعبارة أخرى البحث عن الأسباب التي أوجدت الظواهر التعليمية أو المشكلات التعليمية المختلفة . لذلك فإن الجذور التاريخية تصبح مهمة للتوصل إلى هذه الأسباب ، وتتحدد وظيفة العرض والتحليل التاريخي في شرح وتفسير الحقائق التربوية .

ثالثها : العنصر النفعي MELIORISTIC : بناء على العنصرين السابقين يعتقد كاندل أن الباحث يكتسب وضوحاً فلسفياً يساعده في النهاية على تقديم مقترحات لتحسين نظامه التعليمي القومي وعلى تنمية روح التعاون الدولي ، ولقد أدى اعتقاد كاندل بذلك إلى افتراضه عدة قيم قد تؤثر في توجيه النظم التعليمية منها : أن النظم التعليمية الديمقراطية أفضل من غيرها ، وأن المركزية في التعليم تنظيم غير سليم ، وأن التربية ينبغي أن تهدف إلى النمو الكامل للإنسان .

ويذهب تريثيوي Trethewey إلى القول بأن منهج كاندل في الدراسات التربوية المقارنة يتكون من أربع خطوات ، هي : [20]

1- **الوصف** DESCRIPTION : يتناول الوصف الإجابات النظرية والعملية عن مشكلة أو أكثر من المشكلات التعليمية الشائعة بين البلاد . فقد نتناول بالوصف الجهاز التعليمي ، وإدارة النظم التعليمية وتنظيمها ، والمناهج الدراسية وطرق التدريس وغير ذلك .

2- **الشرح أو التفسير** EXPLANATION OR INTERPRETATION : يكون الوصف عقيماً أو

قليل الجدوى إذا لم يقترن بالتفسير أو شرح للأسباب المسئولة عن إحداث الظاهرة التعليمية أو وجودها . لذلك كانت أهمية هذه الخطوة وضرورة وجودها لتقديم إجابة عن سؤآل لماذا؟ ، ويكون ذلك عن طريق تحليل الأسباب المسئولة عن وجود الظاهرة التعليمية .

3- **التحليل المقارن** COMPARATIVE ANALYSIS : تتضمن هذه الخطوة مقارنة أوجه الاختلاف بين النظم المختلفة والأسباب التي تستند إليها .

4- **الوصول إلى مبادئ وتعميمات مشتركة** DISENGAGE CERTAION PRINCIPLES OR TENDENCIES : تعتبر آخر خطوات منهج كاندل ، وهي الخطوة المنطقية التي تؤدي إليها الخطوات الثلاثة السابقة ، بمعنى أن الوصف والشرح والتحليل المقارن يؤدي إلى التوصل إلى بعض المبادئ والاتجاهات المشتركة . الأمر الذي يفيد في التوصل إلى نظرية تربوية على أساس ملاحظة ودراسة الممارسات التربوية في الدول المختلفة .

والملاحظ أن كازامياس وماسيالاس وكذلك تريثيوي اتفقوا على أن منهج كاندل يشمل الوصف والشرح (التحليل التاريخي) والناحية النفعية (مبادئ أو تعميمات مشتركة) . غير أن تريثيوي أضاف خطوة رابعة للمنهج ، وهي التحليل المقارن وهي خطوة ضرورية في الدراسات التربوية المقارنة .

أما النقد الذي يمكن توجيهه لمنهج كاندل فهو يتعلق بأنه يوضح كيفية الحكم على أهمية أحد الأسباب بالنسبة للأخرى كمفسرات للظاهرة التعليمية ، ومن ثم فليس هناك معيار لتصنيف هذه الأسباب والأمر متروك للإحساس الشخصي . ومن ناحية أخرى فإن النقد الذي يوجه إلى كاندل هو تعميماته التي توصل إليها والسالف ذكرها ، فقد تحمل نوعاً من التعصب وليس الموضوعية .

لقد تبع كاندل على نحو أو آخر كثير من المشتغلين بالتربية المقارنة ، ربما من أبرزهم هانز ، ويعتقد هانز أن هناك عدة عوامل قد أثرت في توجيه النظم التعليمية في مختلف البلاد والثقافات ، ويمكن تصنيف هذه العوامل إلى ثلاث مجموعات ، هي : (21)

1- **العوامل الطبيعية** : مثل الجنس واللغة والبيئة (الموقع الجغرافي والمصادر الطبيعية) .

2- **العوامل الدينية** : مثل المسيحية والإسلام والهندوسية والبوذية .

3- **العوامل العلمانية** : مثل الإنسانية والاشتراكية والقومية .

ولم يستخدم هانز هذه العوامل كمفسرات تاريخية لتوجيه النظم التعليمية فحسب ، بل كقوى تساعد على تعيين المشكلات الرئيسية التي تواجهها في الوقت الحاضر ، فعامل الجنس مثلاً يساعد على فهم الطريق الذي سار فيه التعليم في جنوب أفريقيا وفي الولايات المتحدة الأمريكية من ناحية ، كما ينبه الأذهان إلى ما تثيره الفروق بين الأجناس من مشكلات عملية وأخلاقية خطيرة أمام المشتغلين بالتربية والاجتماع في كل من هذين البلدين من ناحية أخرى ، وبالمثل ، نجد أن الدين كان عاملاً أساسياً في توجيه النظم التعليمية وأنه موضوع للاهتمام التعليمي والثقافي في كثير من البلاد في الوقت الحاضر . (22)

وتشير الأدبيات إلى أن هانز يعتقد أن كثيراً من الدول ذات خلفيات ثقافية وتعليمية مشتركة ، ومن ثم فهي تواجه مشكلات مشتركة . لذلك - طبقاً لرأي هانز - فإن عمل التربية المقارنة يجب أن يتجه إلى التحليل المقارن لتلك الخلفيات من المنظور التاريخي وكذلك الحلول المختلفة للمشكلات التعليمية .

ويؤسس منهج روبرت أوليخ في الدراسات التربوية المقارنة ، على مبدأ مهم ، وهو ضرورة تواجد عنصر مشترك بين الظواهر التعليمية التي نبغي بحثها حتى يمكن إجراء المقارنة بينها . ومن ثم قصر بحثه في مؤلفه «تربية الشعوب» على الدول الأوروبية لاشتراكها في الخلفية التاريخية الثقافية . وذكر أن الحركات التاريخية التي توالت على القارة الأوروبية قد تخطت الحدود القومية للبلاد وأثرت على تحديد الشكل العام للتعليم والتربية بها ، وأن الثقافات القومية لتلك البلاد ماهي إلا أغلفة نفذت من خلالها تلك الحركات . (23) وواضح أن أوليخ يشارك كل من كاندل وهانز في الاهتمام بالقوى التاريخية والثقافية المؤثرة في النظم التعليمية .

ويذهب مالينسون إلى القول أن النمط القومي هو المفسر والموجه للنظم التعليمية والشارح لآلية عملها . ويعني مالينسون بالنمط القومي تلك المجموعة من نزعات الفكر والشعور والسلوك المميزة والشائعة بين شعب ما والتي ظهرت باستمرار نسبي في أجيال متعاقبة منه .

ويرى مالينسون أنه من الممكن حدوث تغيير بطئ في النمط القومي نتيجة عدة عوامل من أهمها :

1- منافسة المجموعات الأكثر تقدمية ومن ثم الصراع من أجل البقاء القومي .

2- الاكتشافات العلمية .

3- تقديم معتقدات جديدة وتقبلها تدريجياً .

4- التربية بما لها من تأثير غير مباشر ، من حيث إنها تعمل وتؤثر على النوعية الفعلية للمجموعة .

وغالبية الظن أنه يصعب على المشتغل بالتربية المقارنة أن يتخذ من النمط القومي أساساً لتفسير كل خصائص النظام التعليمي والمجتمع ، إذ يجد نفسه في سلسلة من المتناقضات لم يخل كتاب مالينسون نفسه منها ، ورغم أنه قدم تحليلاً تفصيلياً لمحددات النمط القومي ومكوناته ، إلا أنه لم يحاول حل المشكلة الكبرى وهي كيفية استخدام ذلك المفهوم .

أما لاواريز فيذهب إلى القول إن هناك علاقة بين أساليب الجدل الفلسفي أو المدارس الفلسفية وبين النظم التعليمية وأساليب العمل فيها ، وهو يرى أن الإنجليز يدينون بالفلسفة التجريبية ، والفرنسيين بالديكارتية أو الوجودية ، والألمان بالمثالية ، والأمريكان بالبرجماسية ، وعلى أساس فهم تلك الفلسفات يستطيع المشتغل بالتربية المقارنة أن يسعى إلى التعرف على أسباب وجود النظم والسياسات التعليمية في بلد ما بالوضع الذي هي عليه ، وأسباب قبول وجهات نظر معينة في مسائل تعليمية معينة في بلد ما ، وعدم قبولها في بلد آخر ، ولم يقتصر لاواريز في تعليله للنظم التعليمية بإرجاع كل ما يدور فيها للفلسفة الغالبة التي تدين الدول التي توجد فيها هذه النظم ، بل شارك رواد هذه المرحلة في الاهتمام بالقوى والعوامل التاريخية والاجتماعية المؤثرة فيها .(24)

وفي نهاية هذه المرحلة حاول بدرو روسيللو مدير المكتب الدولي للتعليم في جنيف – آنذاك – التعرف على الاتجاهات المعاصرة في المشكلات التعليمية والاجتماعية والتي قد تساعد على التنبؤ بأشكال النظم التعليمية في المستقبل ووضع حلول مشكلاتها .

وربما يتضح مما سبق أن مرحلة القوى والعوامل الثقافية شغلت النصف الأول من القرن العشرين واهتم روادها بشرح أوجه التشابه والاختلاف بين النظم التعليمية وكذلك القوى والعوامل الثقافية المسببة لها ، وربما يتضح أيضاً أن هذه المرحلة أضافت عنصراً أساسياً في الدراسات التربوية المقارنة وهو عنصر التحليل الثقافي .

رابعاً : مرحلة استخدام مفاهيم وطرق البحث في العلوم الاجتماعية في تفسير وتحليل النظم التعليمية (نحو منهجية أكثر علمية) :

بدأت هذه المرحلة عقب الحرب العالمية الثانية وامتدت إلى عقد السبعينيات من هذا القرن، والبعض يذهب في القول إلى أن هذه المرحلة مازالت قائمة حتى الآن .

فثمة تأكيدات كثيرة على أن استخدام مفاهيم العلوم الاجتماعية وطرق معالجتها في دراسة التربية في النصف الثاني من القرن العشرين ، كان له تأثير كبير على المعالجات المنهجية في الدراسات التربوية المقارنة . إذ تحول الاهتمام في هذه الدراسات من وصف نظم التعليم وتحليل مسبباتها السابقة إلى البحث عن أنماط هذه النظم بناء على دراسات إمبيريقية كأساس للقرارات المتعلقة بالسياسة والتنبؤ للمستقبل .

وبذلك تحول مركز الثقل في المعالجات المنهجية للدراسات التربوية المقارنة من الاهتمام بتحليل العوامل التي ساهمت في تشكيل النظم التعليمية ومشكلاتها ، إلى الاهتمام بفهم ديناميات النظام التعليمي وعلاقاته المتشابكة مع النظم الفرعية للمجتمع الذي يوجد فيه ، وكذلك رسم سياساته المستقبلية ، وبعبارة أخرى يمكن القول إن المعالجات المنهجية في الدراسات التربوية المقارنة بدأت الدخول فيما يعرف باستشراف المستقبل .

وحقيقة الأمر أن استشراف المستقبل يعتبر الفكر المنهجي المسيطر على رواد التربية المقارنة منذ عقد الستينيات من القرن العشرين وحتى يومنا هذا ، ومن المتوقع أن يستمر هذا الفكر المنهجي حتى بدايات القرن الحادي والعشرين . ويعني ذلك أن الفكر المنهجي الجديد هو سمة المرحلة التي نحن بصدد الحديث عنها وكذلك المرحلة التالية . ومن المتوقع أن يحدث تطور في آليات المعالجات المنهجية في الدراسات التربوية المقارنة من أجل استشراف المستقبل التربوي ، ومن المتوقع أيضاً أن

يحدث تطويع للمداخل المنهجية المستقبلية من أجل دراسة الظواهر التعليمية من منظور مقارن . لذلك فإن الخط الفكري الذي يجمع بين المرحلة الرابعة والمرحلة الخامسة (التي سوف نتحدث عنها) هو التوجه إلى منهجية أكثر علمية تعمد إلى استشراف المستقبل ، ولعلنا لا نتجاوز الحقيقة إذا ذكرنا أن هذا الخط الفكري هو الذي يشكل كينونة الدراسات التربوية المقارنة في نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين أو معظمه ؛ لأن هذا الخط الفكري هو الذي يمكننا من إحداث التغيير والتأقلم دوماً مع المتطلبات المستقبلية سواء العالمية أم المحلية .

وعلى أية حال فإن مرحلة استخدام مفاهيم وطرق البحث في العلوم الاجتماعية في تفسير وتحليل النظم التعليمية هي بداية التوجه إلى منهجية أكثر علمية مما سبقت ، والدخول في عصر استشراف المستقبل بخطى بطيئة . ويعتبر أرثر موهلمان Arthur Moehlman رائد هذه المرحلة بحق، وتبعه جورج بيرداي وبراين هولمز ونواه واكستاين وأدموندكنج . وسوف نقصر حديثنا هنا على موهلمان وأدمونج كنج ، أما بقية الرواد فسوف نتحدث عنهم بالتفصيل في فصل الأساليب المنهجية .

وعلى وجه العموم يتركز اهتمام موهلمان [25] حول تصنيفه للمشكلات التعليمية وتحليل النظم التعليمية على أساس نموذج نظري . ويرى موهلمان أن فهم النظم التعليمية يتطلب تعاون علماء كثيرين في مجالات متعددة مترابطة بعضها ببعض . وهذا التعاون في نظره مطلوب لمساعدة باحث التربية المقارنة في بحوثه وتحليل المشكلات التعليمية الرئيسية للنظم المختلفة .

وهو يعتقد أن أي نظام تعليمي هو نسيج مركب يمتد بجذوره إلى الثقافة المتأصلة لشعبه ، ومن ثم كان على باحث التربية المقارنة أن يستخدم كلا من الطريقة الثقافية Cultural Method ، وطريقة الموضوعات Topical Method . ويقصد بالطريقة الثقافية دراسة المجتمع الذي نشأ فيه النظام التعليمي ، حيث إن هذا النظام هو وليد المجتمع بثقافته الأصلية . ويقصد بطريقة الموضوعات دراسة الموضوعات والمشكلات التي تتصل بالنظام التعليمي .

ويؤكد موهلمان أن على دارس التربية المقارنة أن يتخذ لنفسه إطاراً يستخدمه في دراسته وتحليله للنظام التعليمي . وأن مثل هذا الإطار ينبغي أن يكون مناسباً للتحليل المنظم للاتجاهات

المعاصرة للنظام ولـلعوامل بعيدة المدى كالتكنولوجيا والعوامل الاقتصادية والفنية ، وهو يرى أن مثل هذا الإطار المزدوج يساعد على عمل موازنة بين الأدلة والبراهين التجريبية الحالية وبين التأثير المستمر للقيم الثقافية .

ويخلص موهلمان من ذلك إلى الإشارة إلى الحاجة إلى ما سماه بقانون الشكل أو التركيب LAW OF FORM OR MORPHOLOGY الذي يساعدنا على دراسة التربية في شكلها الراهن بل وفي تطورها التاريخي ، وهو يقتبس على سبيل المثال «النموذج التركيبي» ، لهرسكوفيس HERS-KOVITS الذي يتضمن العناصر التالية :

1- الثقافة المادية ومظاهرها التكنولوجية والاقتصادية .

2- المؤسسات الاجتماعية ، وتشمل المنظمات الاجتماعية والتربية والتركيب السياسي .

3- الفرد والكون ، ويشمل المعتقدات والمقدسات .

4- الفنون الجمالية ، وتشمل الفنون الشعبية والزخرفية والموسيقى والرقص .

5- اللغة .

ويرى موهلمان أن أحسن إطار نموذجي مرغوب فيه يتمثل في تجميع هذه العناصر الوثيقة ذات المدى البعيد ، والتي تمثل حركة البشرية في دورتها الزمنية والمكانية وعملية تطبيعها الثقافي المستمرة .

وهو يرى أن مثل هذا الإطار يسمح بالتحليل المنتظم للنظم التعليمية لا مجرد وصفها ، وأن أعظم ما يجنيه إنسان في التربية المقارنة هو اكتشاف النظم التعليمية في مختلف الثقافات .

ويبدو أن ما يقدمه لنا موهلمان على أنه إطار نظري ليس أكثر من مجرد تصنيف أو توصيف لمجموعة من العوامل التي قد تبدو أحياناً غير مرتبطة . وإلى جانب هذا فإنه من الصعب تطبيق مثل هذا الإطار في الواقع وليس من المفيد أن نصنف المشكلات في قائمة تضم مجموعة من العوامل المرتبطة بعيدة المدى .

ولكن على الرغم من هذه الانتقادات فإن موهلمان يعتبر رائد للعصر نحو منهجية أكثر علمية TOWARDS A MORE SCIENTIFIC METHODOLOGY في التربية المقارنة . وهو بهذا يختلف عن

كاندل وهانز ومالينسون ولاواريز ، إذ أنه خلافاً لهم ركز على ضرورة استخدام الإطار النظري من أجل الدراسة العلمية المقارنة للنظم التعليمية ، تمهيداً لاستشراف المستقبل التربوي ، وهو الفكر المنهجي السائد في التربية المقارنة منذ بداية عقد الستينيات من القرن العشرين .

أما المعالجة المنهجية لإدموند كنج [26] EDMUND J. KING فتعرف بالإطار المفاهيمي لاتخاذ القرار أو وضع السياسات ، حيث اهتم كنج باتخاذ القرارات التربوية ووضع السياسات التعليمية، واعتبرهما جانباً مهماً في الدراسات التربوية المقارنة .

وأول ما يلفت النظر في كتابات كنج أنه يميز بين أربع مراحل لتطور التربية المقارنة :

أولها : مرحلة إرساء أو إنشاء المنظمات التعليمية مثل الجامعات والمعاهد الفنية في جميع أنحاء العالم الغربي ، وعادة تعرف هذه المرحلة بمرحلة الاستعارة .

ثانيها : مرحلة الاندفاع نحو تعميم منظمات تعليمية معينة مثل المدارس الابتدائية والثانوية ، وذلك في السنوات الأولى من القرن العشرين .

ثالثها : مرحلة توجيه التربية المقارنة للنظام التعليمي القومي في دولة ما ، وذلك في ضوء الاتجاهات السائدة في دول أخرى ، وهي مرحلة بدأت بعد الحرب العالمية الثانية .

رابعها : مرحلة إسهام التربية المقارنة في صناعة القرارات واتخاذها ووضع السياسات ووسائل تطبيقها ، وذلك بمعاونة طرق البحث في التربية والعلوم الاجتماعية الأخرى ، وقد بدأت هذه المرحلة بعد عام 1960 م .

ويرى أن أغراض التربية المقارنة تتمثل فيما يلي :

1- لها غرض تحليلي معرفي ، وذلك بإعطاء فكرة شمولية وكاملة للثقافة في مجتمع ما ونظامه التعليمي ، ويتضح هنا أهمية الجانب التاريخي في هذا التحليل .

2- أنها تساعد في تحليل المشكلات والتعرف على بعض القضايا المرتبطة بها .

3- أنها تضع معايير للاستقصاءات والمسوحات الدولية .

4- أنها تضع القرارات والسياسات ، وتساعد في تطبيقها بصورة فعالة .

ويعتقد كنج أن التربية المقارنة يمكن أن تسهم في إحداث التغيير الاجتماعي بطريقة سلمية

وبناءة . وأن المسألة ليست مجرد وضع أو اتخاذ قرارات لحظية إنما يجب أن تتصف بالاستمرارية وإعادة النظر المستمر نتيجة للتغير الدائم والسريع في عالم اليوم .

وهو يقبل فكرة التنبؤ باعتبارها أحد عناصر وضع السياسات أو اتخاذ القرارات ولكنه بسبب تعقد الحياة الاجتماعية والحياة في مجتمع دائم التغير لا يتفق في الرأي مع من يدعون إمكانية التخطيط طويل الأمد . فقد يكون من الممكن القيام بعملية تنبؤ نتيجة لتغير اقتصادي معين ، ولكن هذا ليس معناه وجود قوانين لهذا التغير . فالتنبؤ يحتمل أن يخضع لحدوث تغييرات مفاجئة ، والتي كثيراً ما تتطلب تعديلات في الخطط التعليمية ، ويشك كنج فيما إذا كان هناك في الواقع علم للتنبؤ التربوي .

ووظيفة التربية المقارنة في هذه الحالة هو المساعدة في التعرف على النتائج المتوقعة أو يحتمل حدوثها ، والتي تتحدد بواسطتها الاختيار السياسي أو العوامل الأخرى غير المرئية .

ويؤكد كنج على أهمية ما يسميه «المحتوى الثقافي» الذي ينمو فيه الإنسان ويعيش ، بدلاً من الثقة فيما يسمى «قوانين» الحياة الاجتماعية ؛ ولأن التربية ليست مثل العلوم الطبيعية ، فإن التنبؤ فيها لا يمكن أن يحكمه قانون ، بل يحكمه قواعد عامة فيها شئ من التردد وعدم الثقة الكاملة أو المطلقة .

ورغم ما يوجه لكنج من المعاصرين في التربية المقارنة بأن منهجه أو إطاره التصوري النظري ليس علمياً وأن كتاباته ومؤلفاته ليست إلا كتابات «صحفية» لأديب أو فنان أكثر منها «تحليلية علمية منطقية» إلا أن جونز يرى أن منهج كنج يقوم على العناصر التالية : (27)

1- مبدأ التغير الاجتماعي السريع .

2- أن دور التربية المقارنة هو الإسهام في اتخاذ القرارات أو رسم السياسات عن طريق الاستبصار التربوي أكثر من مجرد الأخذ بقوانين اجتماعية ثابتة .

3- مبدأ الالتزام بالنظام والمشاركة في حياة ديمقراطية ، والالتزام هنا ضروري نتيجة لزيادة الاهتمام بالتربية والحاجة الدائمة للإصلاح ، والإصلاح يتطلب السير في طرق مختلفة للوصول إلى التطبيق والتخطيط الفعال الذي يتلائم مع المجتمع . كذلك فإن التربية المقارنة

ليست مجرد دراسة أكاديمية منعزلة ، بل إنها عنصر تحليلي بنائي للتغير التربوي الذي له طابعه السياسي والاجتماعي في هذه الأيام .

4- العنصر الرابع يتمثل في المعالجة البرجماسية التي تؤيد استخدام العروض بدلاً من القوانين التي ليست إلا تعميمات مرتبطة بمكان وزمان معينين .

5- الاعتقاد بأن العمل والبحث في العلوم الاجتماعية يتم تحت ظروف مختلفة عن تلك التي تتبع في العلوم الطبيعية . فالتجريب في العلوم الطبيعية يتطلب طرقاً تختلف عنها في العلوم الاجتماعية . كما أن المشكلات التربوية لا يمكن دراستها بموضوعية تامة ، وتكون النتائج دائماً في صورة احتمالات أو توقعات غير مؤكدة ، وطبيعي أن لا يؤدي ذلك إلى التنبؤ بصورة أكيدة أو على المدى الطويل .

وفي ضوء هذا يرى جونز أن منهج كنج بسيط فهو يبدأ بجمع البيانات مادامت هناك مشكلة وراء جمعها . ويأتي بعد ذلك تحليل هذه البيانات لكي يعطي لها معنى مع مراعاة ما يحيط بها في بيئتها من قوى معقدة ومتعددة ومتداخلة ، ومن هذه الخطوة يمكن الانتقال إلى التحليل المقارن ، بوضع المعلومات الخاصة بكل دولة أو منطقة إلى جوار بعضها ، ودراستها في خلفيتها الثقافية ومراعاة ما تتميز به المؤسسات والاتجاهات الاجتماعية السائدة فيها وما بينها من اختلافات ، ومن المقارنة بين مجموعات من الأنماط الثقافية يمكن الوصول إلى مقترحات وآراء تؤدي إلى رسم السياسات والممارسات التي يمكن اتخاذها لحل المشكلة وتتلائم مع نمطها الثقافي .

ويرى كنج أن هذه المعالجة «هي أكثر علمية» ؛ لأنها تراعي كل العوامل التي يمكن أن تتدخل في اتخاذ القرارات ووضع السياسات ، وبهذا تصبح التربية المقارنة جزءاً لا يتجزأ من الأحداث السياسية والاقتصادية في المجتمع وما يتخذ بشأنها من قرارات .

ويتبين مما سبق أن منهج كنج يتضمن ثلاث مراحل هي : جمع البيانات ، ثم الاستبصار ، وأخيراً اتخاذ القرار ، وبإضافة خطوات فرعية وسطية بينها تأخذ الشكل التالي : المشكلة ، جمع البيانات ، التحليل ، التحليل المقارن ، صياغة السياسات ، وسائل تحقيقها ، ومراجعتها - كنوع من التغذية الراجعة .

وفي أحد مؤلفاته الأخيرة : [28]

«يعطي كنج لمنهجه شكله المحدد عند الدراسة المقارنة للمشكلات والتي تتلخص في الخطوات التالية :

(1) **الخطوة الأولى** : فهم النمط العام لعمل الباحث والمشكلة المراد دراستها ، فهل الهدف هو القيام ببحث ، وإذا كان الأمر كذلك فما هو هدف هذا البحث؟ أم أن الهدف هو التدريس لمجموعة محددة من الطلاب ، وما هي العلوم الأخرى التي لها ارتباط بالمشكلة وتساعد في تحديد إطارها العام؟ وما هي بعض جوانب المشكلة أو أبعادها التي تحتاج لتوضيح أكبر؟

(2) **الخطوة الثانية** : تحديد المؤسسات والتعرف على ما يعطي منها للمشكلة نمطها العام . فإذا كانت المشكلة على سبيل المثال تتعلق بعدم المساواة في الفرص التعليمية ، فإن المرحلة الأولى تتضمن تحديد الإطار العام أو توضيح مفاهيم كل من «المساواة» و «الفرص التعليمية» ، ثم يلي ذلك تحديد أبعاد المشكلة وصلتها بمؤسسات مختلفة مثل أنواع معينة من المدارس ونظم الإدارة ووسائل وشروط أو قواعد تحقيقها . والهدف هنا هو التعرف على المؤسسات ووصف ماله صلة منها بالمشكلة .

(3) **الخطوة الثالثة** : وهي المرحلة الإجرائية وفيها يمكن وضع حلول للمشكلة أو اقتراح تعديلات لها ، وقد يكون من الأفضل وضع مجموعة من المقترحات والتي يمكن في ضوئها اتخاذ قرار أو تحديد سياسة للإصلاح مبنية على العلم والمعرفة ، ويمكن أن يشترك في هذه العملية الأخيرة الخبراء أو من كلفوا باتخاذ القرار أو وضع السياسات ويقصد كنج بذلك إشراك كل من يهمهم الأمر من فلاسفة واقتصاديين وسياسيين وعلميين ، بحيث يعملون معاً كفريق متكامل .

وإذا كان هناك من تعليق على منهج كنج فإن أول ما يلفت النظر هو عدم وجود منهج واضح

ومحدد له خطواته الثابتة ، كما أن أسلوبه ومنهجه قد يختلف بالنسبة للطلبة ، إن كانوا مبتدئين في ميدان التربية المقارنة فيركز معهم على الدراسات المنطقية والمحلية (القومية) ، أم كانوا من طلبة الدراسات العليا فيذهب معهم إلى مرحلة أبعد ويعالج مسائل الإصلاح والتطوير واقتراح بعض الحلول للمشكلات التعليمية موضع الدراسة .

ومن ناحية ثانية فإن كنج يرى أن تؤدي دراسته أو بحثه إلى وضع مقترحات عدة ووضع سياسات تنفيذية بالاستعانة بفريق من الخبراء أو المعنيين بالأمر ، ومعنى ذلك هو الخروج من نطاق الدراسة الجامعية العلمية إلى الحياة العامة التي تخضع عادة لنوع من النقاش السياسي والاجتماعي المتحيز أحياناً والذي لا يتصف بالموضوعية .

وأخيراً فمن الواضح أن منهج كنج ، هو منهج علمي نظري لا ينحو الناحية التطبيقية ، التي يتسنى معها الاستفادة العلمية والتطبيقية في الدراسات التربوية المقارنة .

وجملة القول أن مرحلة استخدام مفاهيم وطرق البحث في العلوم الاجتماعية في تفسير وتحليل النظم التعليمية تعتبر بداية عصر جديد في الدراسات التربوية المقارنة هو عصر التوجه إلى منهجية أكثر علمية . فهذه المرحلة بدأت ولديها عناصر أفرزتها المراحل الثلاث السابقة (الوصف - التحليل الثقافي - التحليل المقارن - الجانب النفعي) ، فعملت المرحلة الرابعة على تطوير هذه العناصر حيث أصبح جمع المعلومات يتم على أساس الدقة والتمييز مما أدى إلى وصف علمي للظاهرة التعليمية ، ومن ناحية أخرى طورت من التحليل الثقافي والتحليل المقارن ووجهته إلى التحليل العلمي ، ومن ناحية ثالثة طورت الجانب النفعي ، أو بمعنى أدق حاولت أن تستبدله بوضع تصورات مقترحة أو التنبؤ بسياسات تعليمية مستقبلية .

وبذلك بدأت التربية المقارنة عصر التوجه إلى منهجية أكثر علمية ، يمكن من خلالها وباستخدام المنهجيات الملائمة التوصل إلى سياسات تعليمية مستقبلية وحلول مستقبلية للمشكلات التعليمية ونظم تعليمية مستقبلية بديلة لما هو موجود ، ويعتبر هذا هو الخط المنهجي للدراسات التربوية المقارنة في المرحلة الرابعة ، والمرحلة التالية لها ، وغالبية الظن أن هذا الخط المنهجي سوف يستمر حتى بدايات القرن الحادي والعشرين .

خامساً : مرحلة الوظيفية Functionalism **(الاستمرار في التوجه نحو منهجية أكثر علمية) :**

إن ما ينطوي عليه ميدان التربية من تنوع متباين لمحتواه يعتبر أحد مقومات الدعامة والقوة للميدان ، وفي الوقت ذاته فإن هذا التنوع يمكن الباحثين من استخدام مدى واسع من المداخل والأساليب المنهجية المتعددة ، كذلك يمكنهم من إبراز اهتماماتهم البحثية المتعددة وتطويرها .

والواضح أن القضية الأولى والأساسية في التربية المقارنة منذ نهاية الحرب العالمية الثانية وحتى نهاية عقد الستينيات من هذا القرن تمثلت في الموضوع وطرق البحث . ودار جدل كبير حول هذه القضية وبرزت عدة اتجاهات في تحديد الموضوع ، وبالمثل شهدت طرق البحث تنوعاً وتعدداً ، وظهرت في هذه الفترة عدة أساليب منهجية ، مؤسسة على الطريقة العلمية . وهادفة إلى جعل ميدان التربية المقارنة ميداناً كمياً إلى درجة كبيرة بالاعتماد على تقنيات الإحصاء ، لاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية ، وكذلك هادفة إلى استشراف المستقبل التربوي .

بجانب هذه القضية غدت نظرية الوظيفية البنائية Structural Functionalism قضية رئيسية في التربية المقارنة إبان عقد السبعينيات من القرن العشرين ، لاسيما في أمريكا الشمالية ، التي تميزت في هذا العقد بأنها من أكثر الدول تأثراً بالوظيفية البنائية في ميدان التربية المقارنة

وحقيقة الأمر أن نظرية الوظيفية البنائية تؤسس على افتراض مؤداه أن النظام التعليمي هو منظمة مجتمعية لها الصدارة على غيرها من منظمات المجتمع ، لما تقوم به من دور فاعل في استمرارية المجتمعات الحديثة ، وتتحدد علاقة التربية بالمجتمع – طبقاً للوظيفية البنائية – في الآتي: [29]

1- إن التربية المدرسية تقوم بطريقة رشيدة بتصنيف أفراد المجتمع وانتقائهم وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم ، الأمر الذي يساعد على تحقيق المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع ، وأيضاً تسكين الفرد المناسب (وفقاً لقدراته وإمكاناته) في الوظيفة المناسبة .

2- إن التربية المدرسية بتصنيفها للأفراد وانتقائهم تساعد على تكوين مجتمع يؤسس على الجدارة والاستحقاق Meritocratic Society ، وكذلك مجتمع طبقي مرن ، تكون المكانة الاجتماعية لأفراده وفقاً لما يملكونه من مواهب وقدرات ، ومن ثم تتاح لهم فرص واسعة في عملية الحراك الاجتماعي في كافة الاتجاهات داخل طبقات المجتمع .

3- إن التربية المدرسية أداة لإعداد القوى العـاملة والماهرة التي تستطيع مقابلة متطلبات التطور التكنولوجي في سوق العمل . والتربية بذلك هي المدخـل الأساسي لإعداد القوى البشرية اللازمة من أجل إحداث التقدم الاقتصادي واستمراره في المجتمع .

4- وجود علاقـة موجبة بين ما يتـعلمه الفرد داخل المدرسة من مهـارات معرفية وبين مـستوى أدائه في العـمل ، ويتـرتب على هذا أنه كلمـا زاد المستـوى التـعليـمي للفرد كـلما تحـسن مستوى أدائه في العمل وزاد مستـواه المادي والوظيفي ، ويعني هذا أن التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين الأفراد - بل بين المجتمعـات - يرجع أساساً إلى تفاوت في مستوى تعليم الفرد أو المجتمع .

ومجمل القول إن الوظيفيـة البنائية اختصت بتوضيح العلاقة التبادلـية بين التربية والمجتمع ، أو محاولة التـعرف على الصلة بين البنية الاجتمـاعية والوظيفية التي تـنهض بها . ولقد انعكس ذلك على ميدان التربية المقارنة ، وأضحى هذا الميدان معني بالإجابة عن السؤال الأساسي التالي : كيف تسهم بنية النظام التعليمي في حيوية المجتمع واستمراره وكفاءته؟

ولقد واجهت نظرية الوظيفية البنائية انتقادين أساسيين : (30)

أولهما : أنها تؤيد ضمنياً الاستقرار والوضع الراهن على حساب النمو والتغير ، ويؤكد صحة ذلك أن كثرة من الدول الناميـة أنفقت جزءاً كبيراً من مواردها الصحـيحة على التعليم - استناداً إلى هذه النظرية - دون أن يؤدي ذلك إلى التنمية التي تطمح إليها .

ثانيهما : أنها ركزت على مـردودات التربية في النواحي السياسيـة والاقتصادية والاجتـماعية وأهملت المردود التربوي ذاته ، وكان من نتيجة ذلـك أن التربية المقارنة لم تسهم بالقدر المطلوب في تخطيط الإصلاحات التربوية في الفترة الأخيرة .

ومن هنا جاءت الدعـوة إلى الاهتمام بالمردودات التربوية أو المعـرفية للتعليم ، بمعنـى الاهتمام بكفاءة التعليم نفسه دونما اعتبار للنتائج الاقتصادية والاجتماعية المرجوة منه .

ولقد أفـادت نظرية الوظيفية الـبنائية في طرح موضوعـات جديدة للدراسات التـربوية المقارنة مثل تربية المرأة وتعليم الأقليـات ، ومن جهة أخرى البحث عن بدائل للمدرسـة التي تتولى أمرها

الدولة ، ومن جهة ثالثة زيادة الاهتمام بالبحوث التربوية المقارنة التي تلقي الضوء على الكيفية التي تدعم بها التربية شكل المجتمع ، وذلك في بيئات عبر ثقافية ، بهدف طرح سياسات تربوية مستقبلية .

في عقد الثمانينيات من القرن العشرين بدأت نظرية رأس المال البشري HUMAN CAPITAL تحظى باهتمام باحثي التربية المقارنة ، وبدأت آثارها تنعكس بوضوح على الدراسات التربوية المقارنة .

وتعد نظرية رأس المال البشري من أشهر النظريات الوظيفية التي ذاع صيتها خلال حقبة خمسينيات وستينيات القرن العشرين ، وذلك بسبب اعتبار محور التنمية طموحاً وطنياً لبلدان العالم الثالث عقب استقلالها السياسي وتحررها من قبضة الاستعمار .

ولقد لفتت هذه النظرية الانتباه إلى أهمية التعليم في عملية التنمية الاقتصادية أو ما يسمى بالاستثمار في رأس المال البشري ، ومن ثم رسخت هذه النظرية مسلمة مؤداها : أن التربية شكل للتوظيف في رأس المال البشري ، وأنها تزيد من إنتاجية الأفراد العاملين ، وتؤدي إلى ارتفاع دخولهم بالتبعية .

وحقيقة الأمر أن نظرية رأس المال البشري بدأت ترمي بظلالها على ميدان التربية المقارنة ، واستحوذت على اهتمام باحثيها في ثمانينيات هذا القرن ، وأضحى ثمة سؤال رئيسي يشغل بال باحثي الدراسات التربوية المقارنة ، هو : كيف تسهم التربية في زيادة الإنتاج الاقتصادي للفرد؟ أو نقصانه؟

وفي إطار هذه النظرية فقد رأى باحثو البنك الدولي أن المدارس التي يديرها القطاع الخاص أفضل من المدارس الحكومية . لكون الأولى تعمد إلى رفع مستوى التعليم وتلبي مطالب السوق . ومن ثم ذهب هؤلاء الباحثين إلى الدعوة بتقليص دور الدولة في التربية ، ونصحوا دول العالم الثالث بإعطاء الأولويات في الميزانية للتعليم الابتدائي وتجميد المساعدات للتعليمين الإعدادي والثانوي .

غير أن معظم علماء التربية المقارنة رفضوا مثل هذه السياسات بدافع العدالة الاجتماعية ، وساندوا استمرار مسئولية الدولة عن تقديم تربية عامة لأبنائها ؛ لأن دور الدولة في هذا المجال يتمثل في حماية الفقراء من مفاسد نظام السوق . (31)

ومجمل القول إن نظرية رأس المال البشري قد أوحت لباحثي الدراسات التربوية المقارنة أن

يتبنوا نماذج وأطر المحللين السياسيين والاقتصاديين عند دراسة النظم التعليمية وتحليل المشكلات التعليمية ، ومن ثم فإن هذه النظرية قد أدت إلى التوسع في استخدام عدة منهجيات حديثة مثل الطرق الكمية ، وكذلك تبني مدخلاً منهجياً جديداً في التربية المقارنة هو المدخل الاقتصادي THE ECONOMIC APPROUCH [32] ، وهذه المنهجيات حديثة العهد في الدراسات التربوية المقارنة ، وقد تم استحداثها بغرض التوجه إلى منهجيات أكثر علمية ، يتسنى معها طرح تصورات مستقبلية عن التعليم ومشكلاته .

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول إن مرحلة الوظيفية أفادت في استحداث منهجيات لم نألفها من قبل في الدراسات التربوية المقارنة ، وهذه المنهجيات تفيد في تحليل العلاقة الوظيفية بين الظاهرة التربوية ومجتمعها ، وترسم أيضاً المسار المستقبلي لهذه الظاهرة بما يتفق مع المتطلبات المستقبلية . وبعبارة أخرى أضحت الدراسات التربوية المقارنة إبان عقدي السبعينيات والثمانينيات هادفة إلى إحداث التغير التربوي المأمول وسبل تطبيقه بصورة فعالة بما يتسق والمتطلبات والاحتياجات العالمية والمحلية .

وبذلك فإن الفكر المنهجي الذي استحدث في المرحلة الرابعة (وهو نحو منهجية أكثر علمية من أجل استشراف مستقبل النظم التعليمية وسياستها) مازال هو الفكر المنهجي للمرحلة الخامسة، ومن المتوقع أن يستمر على مدى سنوات القرن الحادي والعشرين . وربما يؤكد ذلك أن هناك استخدامات وتطبيقات عديدة لأساليب دراسة المستقبل في دراسة الظواهر التعليمية من منظور مقارن .

الوظائف الأساسية للتربية المقارنة :

بات من قبيل المسلمات أن التربية المقارنة تؤسس على معلومات تربوية مستمدة من إقليم واحد أو دولة واحدة أو عدة دول سواء جمعها إطار ثقافي مشترك أم لا . ومن ناحية أخرى تؤسس على معلومات غير تربوية مستمدة من العلوم الاجتماعية وعلوم أخرى ، تفيد في تفسير المعلومات التربوية .

وحقيقة الأمر أن التربية المقارنة تستخدم المادة العلمية (معلومات تربوية وأخرى غير تربوية)

في تحقيق عدة وظائف أساسية ، هي : [33]

أولاً : وصف النظم التعليمية أو العمليات التعليمية أو المخرجات التعليمية :

إن الوظيفة الأساسية للدراسة المقارنة للتعليم تتمثل في جمع المادة العلمية المتعلقة بالنظم التعليمية في العالم وتصنيفها وتنظيمها وتعتبر هذه الوظيفة من أقدم وظائف التربية المقارنة ، مما يؤكد ذلك ما ذهب إليه جوليان من مطالبة حكومات الدول المختلفة بتوفير المادة العلمية عن النظم التعليمية بها ، حتى يتسنى إجراء وصف دقيق لهذه النظم .

ومنذ عام 1850 م تم استخدام الإحصاء الوصفي للمقارنة بين سمات النظم التعليمية عبر دول العالم . وقد تم وضع هذا الإحصاء على أساس الإحصاءات الرسمية لكل دولة ، وقد شمل الإحصاء أعداد التلاميذ المقيدين ونسبتهم إلى عدد السكان الأصليين من ذات الفئة العمرية ، وأعداد المعلمين وأنواعهم ، وعدد المدارس وميزانياتها ، وحجم الإنفاقات على التعليم . وبمرور الوقت تم تطوير نمط الإحصاءات الوصفية حتى أصبح بالصورة التي تصدرها اليونسكو اليوم

ومع نشأة المكتب الدولي للتربية في جنيف في عام 1935 م أصبحت المسوحات الدولية المستمرة لأحوال التعليم جزءاً منتظماً من عمل الهيئات الدولية مثل اليونسكو . ولقد اتبعت هذه الهيئات عدة طرق في وصفها للنظم التعليمية ، هي ذاتها الطرق التي نادى بها جوليان ، وتتمثل في إرسال استبيان خاص بالأحوال التعليمية إلى جميع الدول ، ثم تقوم حكومات هذه الدول بتعبئته وإعادة إرساله مرة أخرى للهيئات الدولية ، التي تتولى تصنيف الاستجابات ، وفي بعض الأحيان تحليلها ، وفي أحيان أخرى يكتفى بالتصنيف دون التحليل .

وقد يدفعنا الحديث إلى القول إن سمة الوصف في التربية المقارنة يمكن رؤيتها في أعمال معظم رجال التربية المقارنة وروادها . ففي الأشكال الأولية للبحث المقارن ، والمتمثلة في أعمال الرحالة وتقاريرهم وملاحظاتهم ، يمكننا أن نميز سمة وصف التعليم في هذه الأعمال وتلك التقارير والملاحظات وعلى صعيد تقارير رواد التربية المقارنة في نهايات القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر ، فإن سمة الوصف واضحة ، وبدأت تتسم بتفصيلات لم تكن موجودة قبل القرن الثامن عشر من أجل إعطاء فكرة وصورة واضحة للقارئ عن النظام التعليمي الذي يتم وصفه .

ومع كتابات التربية المقارنة في القرن العشرين بدأت سمة الوصف في التعمق أو التعددية في الأبعاد الموصوفة للنظم التعليمية . ومنذ عقد الستينيات من هذا القرن بدأت الدراسات تقتصر على بعض القضايا أو بعض جوانب النظام وتعمد إلى وصفه عبر عدة نظم تعليمية قومية لبلاد مختلفة مثلما فعل بيرداي وهولمز ، وبدأت الدراسات التربوية المقارنة تعمق سمة الوصف بتحليل الأسباب والعلاقات الارتباطية التي يتم ملاحظتها والمتعلقة بالظاهرة التعليمية موضوع البحث والدراسة .

ثانياً : المساهمة في تطوير المؤسسات التعليمية وممارستها :

إن التغييرات التي تحدث في أي نظام تعليمي غالباً ما تكون نتيجة التأثر بنظام تعليمي أجنبي أو فكر جديد يدعو إليه مفكرون تربويون . والمتتبع لتاريخ التربية المقارنة يستطيع أن يتبين أن مبدأ الاستعارة قد يسيطر على أذهان قادة كثير من الدول وكذلك أذهان المسئولين عن التعليم في كثير من الدول .

والأمثلة على ذلك كثيرة ، فقد استعارت اليابان من فرنسا وألمانيا نمط التحديث في نظامها التعليمي بعد عام 1868 م ، والتغييرات الحادثة في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية مستعارة من البيئة الأمريكية ونظام تعليمها . وفي عقد الستينيات من هذا القرن وجد أن كثيراً من معلمي المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية قد اهتموا بطرق الإشراف والتوجيه وإدارة الصفوف المتبعة في المدارس الابتدائية بكل من انجلترا وويلز .

وهناك العديد على أمثلة الاستعارة سواء النظام برمته أم جزء منه . غير أن ما يهمنا أن نركز الحديث عليه هنا هو أن مبدأ الاستعارة ذاته قد نال قسطاً كبيراً من الجدل والمناقشة من قبل رواد التربية المقارنة ومفكريها ، ويكاد يكون هناك إجماع بينهم بأن النظام التعليمي في أي بلد لا يكون نظاماً قائماً بذاته أو يعمل مجرداً أو يعمل منفصلاً عن النظم الأخرى في البيئة التي يوجد فيها ، إنما يكون جزءاً من هذه النظم الخاصة ببيئته ، فهو يعمل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها ، لذلك فاستعارة النظام التعليمي أو جزء منه أمر محكوم عليه بالفشل وعدم الوصول إلى التطوير المرغوب .

ومن هنا فإن تطوير المؤسسات التعليمية لا يتأتي عن طريق الاستعارة ، وإنما يتأتى من طرح

البدائل المتعددة لاختيار البديل الأفضل بما يناسب الفكر التربوي والمتغيرات العالمية والمتغيرات البيئية المحلية . وهذه البدائل تكون خلاصة دراسة مقارنة بمعنى الكلمة لخبرات الدول المتقدمة والدول النامية وتفحص هذه الخبرات وتحليلها ومحاولة استخلاص الاتجاهات المشتركة وآليات التطوير .

ثالثاً : تفسير العلاقات التأثيرية المتبادلة بين التعليم والمجتمع :

فيما قبل القرن العشرين كانت التربية المقارنة تعتني بفحص العلاقات المتشابكة بين أجزاء النظام التعليمي ذاته ، مثل : علاقة نظم اختيار المعلمين وتدريبهم بالمستوى التحصيلي للطلاب في المدارس الثانوية ، أو علاقة تصنيف التلاميذ وتنظيمهم في فصول بطرق الإشراف والتوجيه التربوي .

ومع بداية القرن العشرين وجه اهتمام أكثر للعلاقات التي تربط التعليم بالسمات الأخرى للمجتمع . وربما كان وراء هذا الاهتمام ما ذهب إليه سادلر من أن الأشياء التي توجد خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء التي توجد داخل المدرسة.

ومنذ ذلك الوقت بدأ الباحثون في النظر إلى الظروف الخارجية والمحيطة بالنظام التعليمي على أنها محددات لفاعلية هذا النظام وأدائه . وذهب رجال التربية المقارنة في النصف الأول من القرن العشرين إلى تحديد القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في النظم التعليمية ، واعتبروا هذه القوى والعوامل هي المحددات لتلك النظم كما اعتبروها هي الرابطة بين التعليم ومجتمعه ، ويؤكد ذلك المعالجات المنهجية لكاندل وهانز ومالينسون ولاواريز وغيرهم .

وفي اتجاه اكتشاف العلاقات التأثيرية المتبادلة بين التعليم والمجتمع ، بدأ رجال التربية المقارنة بعد الحرب العالمية الثانية ، في استخدام مفاهيم العلوم الاجتماعية وطرقها من أجل التوصل إلى هذه العلاقات ، ومع بداية عقد السبعينيات من هذا القرن ترسخ هذا الاتجاه وانعكس لنا فيما يسمى بالمرحلة الوظيفية في التربية المقارنة ، لتكون من غايتها الأساسية البحث عن العلاقات التبادلية بين التربية والمجتمع . مثل العلاقة بين البناء المجتمعي والتعليم ، والعلاقة بين الهيكل الطبقي للمجتمع والحراك الاجتماعي من ناحية وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في المدارس من ناحية أخرى .

رابعاً : استخلاص تعميمات تربوية صالحة لأكثر من بلد :

تعد هذه الوظيفة بمثابة الإسهام الحقيقي الذي يجب أن تنتهي إليه الدراسات التربوية المقارنة . وهذه التعميمات تكون بمثابة أطر فكرية وإجراءات تطبيقية ، يمكن تطويعها لظروف كل بلد على حدة .

وحقيقة الأمر أن استخلاص هذه التعميمات عبر دراسات تربوية مقارنة يتأتى من الآتي :

1- التحديد الدقيق للمتغيرات وسبل تنوعها وقياسها .

2- إظهار العلاقات بين هذه المتغيرات داخل كل بلد على حدة .

3- المقارنة عبر الثقافية أو عبر القومية أو الدولية بين هذه المتغيرات وعلاقاتها .

4- حصر العوامل ذات الطابع القومي أو الخلفية التاريخية ، التي تفسر المتغيرات وتفيد في التوصل إلى تعميمات بخصوص هذه المتغيرات .

الأفراد والهيئات ذات العلاقة بالتربية المقارنة :

يوماً بعد يوم تخبرنا أدبيات التربية المقارنة بأن فئات الأفراد والهيئات التي تستفيد من الدراسات التربوية المقارنة في تزايد مستمر ، وتنطبق هذه المقولة تماماً على فئات الأفراد والهيئات المنتجة للدراسات التربوية المقارنة .

ومن هنا فإن سؤالاً مهماً يطرح نفسه ، هو :

ما فئات المستفيدين من التربية المقارنة؟ وما فئات المنتجين للتربية المقارنة؟ (34)

أولاً : فئات المستفيدين من التربية المقارنة :

تتنوع فئات المستفيدين من التربية المقارنة ، وعلى وجه العموم يمكن حصر هذه الفئات فيما يلي :

1- **المخططون التربويون EDUCATIONAL PLANNERS** : تشمل فئات المخططين التربويين عدة أنواع و ربما من أكثرها أهمية هي فئة موظفي الدولة GOVERNMENT OFFICIALS وهي الفئة المسئولة عن تخطيط التنمية التربوية سواء على مستوى الدولة ككل أم على مستوى إقليم معين من أقاليم الدولة . وفي معظم الدول فإن تخطيط التنمية التربوية يكون مركزياً ، وعادة ما يكون من اختصاص وزارة التعليم التي تتولى توجيه التعليم الرسمي وبرامج التعليم غير الرسمي في جميع أرجاء الدولة . وقد يتم تخطيط التنمية التربوية على المستوى الإقليمي في عدد قليل من الدول ،

مثل الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا ، ومن ثم فالحكومة المركزية (الممثلة في الوزارة المختصة بالتعليم) تملك سلطة محدودة في تخطيط التنمية التربوية ، في حين أن السلطات المحلية هي التي تتمتع بسلطة تخطيط التنمية التربوية على المستوى الإقليمي ، وفي كلا النظامين فإن المسئولين عن تخطيط التنمية التربوية بحاجة ماسة إلى معرفة معلومات عن الخطط التربوية في الدول الأخرى وفنيات التخطيط فيها وأساليبه المتعددة ، وذلك حتى يتسنى لهم الاستفادة من خبرات الآخرين ومحاولة تطويرها وتحديثها والانطلاق منها إلى أوضاع متقدمة . وهذه المعلومات والخبرات توفرها الدراسات التربوية المقارنة .

2- **هيئات المساعدة الأجنبية** FOREIGN AID AGENCIES على مدى السنوات الماضية زادت المعونات أو المساعدات الأجنبية الموجهة إلى النظم التعليمية على مستوى العالم . وهناك عدة هيئات مسئولة عن ذلك ، من أهمها :

أ- هيئات دولية INTERNATIONAL AGENCIES ، من أبرز هذه الهيئات ما يلي :

* UNESCO "UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION"

* UNICEF "UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND"

* ILO "INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION"

ب- اتحادات إقليمية REGIONAL COALITIONS تشارك بعض الاتحادات الإقليمية في تقديم المعونة في التعليم ، مثل :

* ASEAN "ASSOCITION OF SOUTHEAST ASIAN NATIONS"

* OECD "ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND, DEVELOPMENT, CONSISTING OF SEVERAL WESTERN EUROPEAN COUNTRIES, NORTH AMERICAN NATIONS, JAPAN, AND A FEW OTHERS".

* ARAB BUREAU OF EDUCATION FOR THE GULF STATES.

ج- الحكومات الفردية (حكومات الدول) INDIVIDUAL GOVERNMENTS تقدم بعض

حكومات الدول من خلال وزاراتها للشئون الخارجية - معونات تعليمية لبعض الدول - وقد تأخذ هذه المعونات عدة أشكال ، أولها إرسال خبراء EXPERTS ليقدموا خدماتهم للدول الأخرى في مجال التدريس الجامعي أو تقديم النصح والرأي لوزارة التعليم ، ثانيها تقديم أموال للتسهيلات المدرسية (لإمكانات التعليمية في المدارس) ، ثالثها تقديم منح دراسية وبعثات خارجية ، رابعها تقديم خدمات تطوعية للعمل في التنمية التربوية للمناطق النائية .

د- هيئات خيرية PRIVATE PHILANTHROPIC FOUNDATIONS وهي هيئات خاصة ، مثل هيئة فورد FORD وهيئة روكفلير Rockefeller ، وهيئة كارينجي Carnegie . فهذه الهيئات تنفق ملايين الدولارات في مجال المساعدة التعليمية لتطوير أو لتنمية بعض الدول . ومن الجدير بالذكر أن معظم نشاط هذه الهيئات تركز فيما بين عقدي الخمسينيات والسبعينيات من هذا القرن ، قبل أن تبدأ بعض الدول المستعمرة في التحرر وتأسيس نظامها التعليمي وتقديم فرص تعليمية متكافئة .

هـ- هيئات دينية RELIGIOUS DENOMINATIONS تعد الهيئات الدينية من أكثر الهيئات المشاركة في تقديم المساعدات التعليمية للدول الأجنبية ، فمنذ القرن السادس عشر الميلادي شاركت الهيئات الدينية في إنشاء المدارس أو المؤسسات التعليمية في أمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية وأفريقيا وآسيا والباسيفيك ، وفي نفس التوقيت وما بعده ساهم التجار العرب في تأسيس تقاليد التعليم الإسلامي في بعض الدول الأفريقية ودول جنوب شرق آسيا . ومنذ الحرب العالمية الثانية بدأت المنظمات المسيحية في توجيه اهتمامها إلى عدة دول مثل البرازيل وبيرو ومساعداتها في تنمية نظم التعليم فيها والملاحظ في الوقت الحديث انتشار المجهودات الإسلامية في أفريقيا ووسط آسيا لتقديم المساعدات التعليمية .

و- المستشارون التربويون EDUCATIONAL CONSULTANTS يشارك المستشارون التربويون في المشروعات التعليمية الرسمية وغير الرسمية ، كأفراد يقدمون النصح والاستشارات الفنية حول الحلول المقترحة لمشكلات هذه المشروعات ، وتضم فئة المستشارين أساتذة

جامعـات ورجال تعليم ومعلمين ومهندسين معماريين ورجال اقتصاد وخبراء كمبيوتر وتتوقف فعالية المستشارين بالدرجة الأولى على المعلومات المستمدة من دراسات التربية المقارنة .

ز- الطلاب وهيئات التدريس في الجامعات :

تنبع دافعية هذه الفئة للاستفادة من التربية المقارنة من ثلاثة أمور . أولها أن أحد أهداف التعليم هو مزيد من التعلم حول التعليم العالمي وكيفية إدارته . ثانيها تعلم كيف تؤثر القوى المختلفة في أسلوب أداء التعليم في عدة مجتمعات ، ثالثها معرفة سبل تنمية المهارات المستخدمة في تعزيز التعليم وتطويره في المجتمعات . والملاحظ أنه منذ الحرب العالمية الثانية أنشأت كثير من مؤسسات التعليم العالي والجامعات في غالبية دول العالم درجات علمية للتخصص في التربية المقارنة والدولية . ولقد أصبح خريجو هذا التخصص مستشارين ، يستفاد منهم في حل هذه المشكلات التعليمية الشائعة بين دول العالم ، ويستفاد منهم كذلك في العمل في هيئات المساعدات الأجنبية .

ح- هيئات الأعمال والصناعة Business and Industrial Firms تعتبر الهيئات الصناعية وهيئات الأعمال من الهيئات المهتمة بالتربية المقارنة ؛ لأن هذه الهيئات ترغب في معرفة نوع التعليم المدرسي ونوعيته في البلاد الأجنبية حتى تستطيع تقدير كل من :

(1) أنواع المهارات المتوقع أن تكون سائدة بين عمالة الدول الأجنبية التي يريدون استئجار بعض أفرادها .

(2) أنواع التدريبات المفترض تقديمها للعمالة الوافدة .

(3) أنواع التعليم المتاح للأجانب في البلاد المختلفة ، لمعرفة ما يناسب أطفال موظفي هذه الهيئات عند إرسالهم كأجانب للعمل في تلك البلاد .

(4) المستوى العام لتعليم سكان البلد الأجنبي .

ثانياً : فئات منتجي التربية المقارنة :

معظم الفئات التي تستفيد من التربية المقارنة تساهم بدرجات متفاوتة في إنتاج التربية المقارنة ،

وإعداد دراسات يمكن أن يندرج بعضها تحت ما يسمى دراسات تربوية مقارنة . فالقاعدة العامة أن أي فئة تستفيد من التربية المقارنة فإنها تعمل على تجميع المعلومات التي تلزمها من خلال الدراسات التربوية المقارنة ، ثم تعمل بعد ذلك في إنتاج هذه المعلومات بشكل ما لتوظيفه لخدمة أغراضها الخاصة ، ومن هنا تحدث مساهمة تلك الفئات في إنتاج التربية المقارنة .

غير أن العبء الأكبر في إنتاج التربية المقارنة يقع على عاتق هيئات تدريس الجامعات وطلابها الذين ينتمون لتخصص التربية المقارنة والدولية . فهم مختصون بتأليف كتب عن التعليم في مجتمعات أجنبية ، ويتحقق لهم ذلك من خلال قراءاتهم المختلفة وزياراتهم للدول الأجنبية وكذلك من خلال عملهم كمستشارين تربويين ضمن الهيئات الدولية .

وعلى صعيد آخر فإن أساتذة الجامعات وطلابها في تخصص التربية المقارنة يستطيعون القيام بجمع المزيد من المعلومات التي تنتمي للتربية المقارنة عن طريق رسائل الماجستير والدكتوراه والبحوث والدراسات والمقالات التي تتعلق بالتعليم في الدول الأجنبية .

ومجمل القول إ أساتذة التربية المقارنة وطلابها في الجامعات هي الفئة الأساسية التي يعهد إليها بإنتاج التربية المقارنة ، فمن خلال المراجع العلمية والرسائل العلمية والمقالات والبحوث والدراسات تستطيع هذه الفئة أن تعد تسجيلاً ووصفاً زمنياً للتنمية التربوية في عدة بلاد ، وتقارير عن نسب التسرب ، وتحليل التفاعلات بين التعليم والسياسة ، ووصف طرق تمويل التعليم ، وغير ذلك . وكل هذه المعلومات تفيد في إنتاج أدبيات تربوية مقارنة .

الهوامش :

1- ل . مكيرجي ، التربية المقارنة ، ترجمة محمد قدري لطفي ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 1985 ، ص 17 .

2- محمد قدري لطفي ، في التربية المقارنة ، دراسات في نظم التعليم ، القاهرة ، مكتبة مصر ، بد . ت ، ص 9 .

3- اعتمد المؤلف في عرضه لدور الرواد في تأصيل علم التربية المقارنة على المرجع التالي :

محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة ، القاهرة ، عالم الكتب ، 1981 ، ص ١٧ -15 .

4- المرجع السابق ، ص 18 - 19 .

5- المرجع السابق ، ص 19 .

6- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مقدمة في التربية المقارنة ، القاهرة ، المطبعة الفنية الحديثة ، 1988 ، ص 19 .

7- المرجع السابق ، ص 9 .

8- MALLINSON, VERNON, AN INTRODUCTION TO THE STUDY OF COMPARATIVE EDUCATION, FOURTH EDITION, LONDON, HELNEMANN EDUCATIONAL BOOKS LTD., (1980), P. (10).

9- محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص 20 .

10- محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، 1981 ، ص 21 - 22 .

11- محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص 20 .

12- استفاد المؤلف في طرح هذه الرؤى من المرجع التالي :

نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مرجع سابق ، ص 131 - 134 .

13- BRICKMAN, W.W., "HISTORY OF COMPARATIVE EDUCATION", IN POSTLETHWAITE, T.N EILLE (ED.), THE ENCYCLOPEDIA OF COMPARATIVE EDUCATION AND NATIONAL SYSTEMS OF EDUCATION, OXFORD, PERGAMON.PRESS , (1988), PP. (3-6).

– عبد الغني عبود ، الأيديولوجيا والتربية : مدخل لدراسة التربية المقارنة ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 1990، ص ص 108 - 112 .

14- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مرجع سابق ، ص 23 .

15- المرجع سابق ، ص ص 21 - 22 .

16- يرجى مراجعة ما يلي : محمد قدري لطفي ، المرجع سابق ، ص ص 10 - 11 .

17- وهيب سمعان ومحمد منير مرسي ، المدخل في التربية المقارنة ، القاهرة ، 1974 ، ص ص 7 - 8 .

18- المرجع السابق ، ص 8 .

19- JONES, PH. E., COMPARATIVE EDUCATION: PURPOSE AND METHOD, UNIVERSITY OF QUEENSLAND PRESS, AUSTERALIA, (1973, P. 63)

20- TRETHEWEY, A. R., INTRODUCING COMPARATIVE EDUCATION, OXFORD, PERGAMAN PRESS, (1976, PP (57 - 58).

21- JONES, PH. E., OP. CIT, P. (67).

22- وهيب سمعان ومحمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص 13 .

23- المرجع السابق ، ص 14 .

24- المرجع السابق ، ص 15 .

25- اعتمد المؤلف في حديثه عن 'آرثر موهلمان' على المرجع التالي :

- محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص ص 57 - 59 .

26- استفاد المؤلف في عرضه لأفكار أدموند كنج في أكثر من موضع من المرجع التالي :

- منير عطا الله سليمان وسعاد بسيوني ، مقدمة في التربية المقارنة : مصر والاتجاهات المعاصرة ، القاهرة . كلية التربية - جامعة عين شمس ، 1985 ، ص ص 45 - 49 .

27- JONES, PH. E., OP. CIT, PP (126 - 134)

28- KING, EDMUND., OTHER SCHOOLS AND OURS: COMPARATIVE STUDIES FOR TODAY, FIFTH EDITION, LONDON, BILLING ANG AND SONS LTD., (1979), PP (29 - 32), PP. (495 - 500).

29- أحمد فاروق محفوظ وشبل بدران ، أسس التربية ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، 1993 ، ص ص 313 - 314 .

30- يرجى مراجعة ما يلي :

- ملكة أبيض : «تغيرات في التربية المقارنة» ، التربية ، العدد السابع بعد المائة ، السنة الثانية والعشرون ، ديسمبر 1993 ، ص 77 .

, -- KEELY, GAIL P., "DEBATES AND TRENDS IN COMPARATIVE EDUCATION": IN: ARNOVE, R. ET: AL (EDS.), EMERGENT ISSUES IN EDUCATION UNIVERSITY OF NEW YORK COMPARATIVE PRESPECTIVE, NEW YORK, STATE PRESS, (1992), PP. (15 - 16).

31- Ibid., P (15)

32- HALLS, W. D., (ED.), COMPARATIVE EDUCATION CONTEMPORARY, ISSUES AND TRENDS, PARIS, UNESCO, JESSIEA KINGSLEY, PUBLISHERS (1990), P. (33).

33- NOAK, H. J., "METHODS IN COMPARATIVE EDUCATION", IN POSTLETHWAITE, T. NEVILLE, OP. CIT., PP. (10 - 12)

34- اعتمد المؤلف في تناوله لفئة المستفيدين والمنتجين للتربية المقارنة على ما يلي :

-- THOMAS, R. M. (ED.), THE NATURE OF COMPARATIVE EDUCATION , OXFORD, PERGAMAN PRESS, (1990), PP (3-6).

- هانك فان دايل ، التربية المقارنة ، ترجمة جورجيت الحداد ، بيروت ، منشورات عويدات ، 1997 ، ص 22.

● الفصل الثاني ●

الدراسة والبحث في التربية المقارنة : المجالات والصيغ

بات من مؤثرات القول في التربية المقارنة ذكر أن الفهم الصحيح للنظم التعليمية يقتضي التعرف على السياقات الثقافية لهذه النظم ، وكذلك تفهم وإدراك العلاقات التأثيرية المتبادلة بين هذه النظم وتلك السياقات .

فلكل نظام تعليمي وليد سياق ثقافي معين ، ونتائج هذا النظام تؤثر في ذلك السياق ، ويقوم الأخير بإرسال تغذيته الراجعة إلى النظام بشأن هذه النتائج . وعلى ضوء هذه التغذية الراجعة إما أن يبقى النظام التعليمي على نتائجه كماً وكيفاً ، وإما أن يعدل فيها ، وإما أن يعظمها ويعمل على زيادتها بصورة مطردة . وذلك بما يساير متطلبات السياق الثقافي ومنظوماته الفرعية المتعددة مثل السياق القيمي والسياق الاجتماعي والسياق الاقتصادي والسياق السياسي والسياق التكنولوجي وغير ذلك من السياقات .

لذلك أصبح من الضروري لفهم النظم التعليمية فهماً صحيحاً وإدراك ديناميات عملياتها ومعرفة تأثير نتائجها على مجتمعاتها أن نستعين بالمعارف العلمية لعلوم التربية ، وكذا المعارف العلمية لعلوم أخرى مثل علم الاجتماع وعلم السياسة وعلم الاقتصاد . ومن هنا أطلق البعض على علم التربية المقارنة مصطلح علم تداخل التخصصات .

ومعنى ذلك أن كينونة التربية المقارنة تتضمن نوعين من المعارف ، أولهما معارف تربوية ، وثانيهما معارف غير تربوية ، والواضح أن تنامي هذه المعارف وتلك تؤدي بالضرورة إلى تطور التربية المقارنة واتساع آفاقها وأبعادها ، الأمر الذي يؤدي بالتبعية - ودوماً - إلى تنوع مجالات الدراسة والبحث في التربية المقارنة وكذلك ظهور صيغ متعددة للدراسة والبحث فيها .

التربية المقارنة : طريقة مقارنة أم علم مقارن؟

إن النظرة التحليلية للدراسات المقدمة إلى مؤتمرات التربية المقارنة (سواء العالمية أم الإقليمية أم المحلية) يمكن أن تبين بوضوح تمايز الدراسات ، فمنها دراسات قائمة أصلاً على المقارنة ، وأخرى قائمة على استخدام الطريقة المقارنة ، وثالثة لا نعثر فيها على أي أثر للمقارنة ولا نعثر فيها على أي محاولة لاستخلاص بعض النتائج أو صياغة بعض الفرضيات التي قد تكون مفيدة في سياقات ثقافية أخرى .

ويمكن رد هذا التمايز إلى غموض أو لبس في مفهوم المعالجة المقارنة ، وما يستتبع ذلك من اختلاف في نوع المعالجات المقارنة المستخدم في الدراسات التربوية المقارنة ، وهذا يمثل أزمة منهجية في دراسات التربية المقارنة وإشكالية منهجية تواجه العاملين في ميدان التربية المقارنة .

وحقيقة الأمر أن قضية استخدام الطريقة المقارنة في علم التربية ونعت علم التربية بالمقارن ، هي قضية منهجية غاية في الأهمية ، تستثير الفكر ، وتوضح كينونة التربية المقارنة وتميزها على العلوم التربوية الأخرى .

فالمقارنة من حيث أنها طريقة هي ظاهرة عالمية وشاملة لمعظم العلوم ، ويمكن أن نلحظ استخدام هذه الظاهرة في أي علم من العلوم ، فهي تأخذ نمط المقارنة بين الجزئيات وليس الكل ، وكذلك المقارنة بين بعض الجزئيات دون غيرها أو بين جزئية وأخرى دون غيرها .

أما إذا أردنا أن ننعت علم التربية بالمقارن فعلينا أن نعمد إلى مقارنة الكليات وليس الجزئيات . بمعنى أن يكون بحثنا في جملته مقارناً في كلياته ، فلا يكفي أن نقارن الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة فقط ، أو أن نقارن بين السياقات الثقافية عن هذه الظاهرة فقط ، أو أن نقارن بين تفسيرات أوجه الشبه والخلاف للظاهرة التعليمية عبر عدة بلاد فقط ، أو نقارن بين المعطيات التي تم التوصل إليها وبين الظاهرة التعليمية في سياقها الثقافي وأسباب تفسيرها فقط . بل أنه لكي ننعت علم التربية بالمقارن فيجب أن يشمل كل هذه المقارنات مجتمعة كوحدة واحدة أو رزمة واحدة ONE PACKAGE دون الاقتصار على أجزاء منها دون غيرها .

ونعت علم التربية بالمقارن على النحو السابق يؤكد أنه علم له أصوله النظرية والمنهجية

الراسخة ، وأنه علم تتفاعل وتتداخل فيه المعارف التربوية والمعارف غير التربوية في هرمونية متناغمة . فلن تكون مقارنة الكليات مقارنة علمية حقيقة ، ولن تأتي ثمارها إلا إذا ارتكزت على ركيزتين أساسيتين :

أولاهما : أطر نظرية (أو نظريات) ومداخل منهجية ملائمة لطبيعة الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة والبحث .

وثانيتهما : سياق معرفي يضم معارف تربوية وأخرى غير تربوية في تناسق وتداخل وتفاعل وتكامل .

فبدون توفر هاتين الركيزتين وبدون توظيفهما على النحو الصحيح الملائم لطبيعة الظاهرة التعليمية ومتطلبات الدراسة والبحث فيها سوف تنتفي قيمة مقارنة الكليات وأهميتها ودلالتها ، وتسقط علميتها . بل يصبح من الصعب - إن لم يكن من المستحيل - التوصل إلى تعميمات تفضي بنا إلى رسم آليات التغيير للظاهرة التعليمية وتحريك المجتمع الذي توجد فيه إلى الوضع المستقبلي المستهدف والمتلائم مع المتطلبات المستقبلية العالمية .

وبهذا المنطق فإن دراسة الظواهر التعليمية المقارنة هي في حقيقتها عبارة عن تحليلات للظواهر التعليمية وسياقاتها الثقافية والعلاقات التأثيرية المتبادلة بينهما . ويعقب ذلك إجراء مقارنة لأوجه الشبه والخلاف بين الظواهر التعليمية (معارف تربوية) وتفسير هذه الأوجه في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى (معارف غير تربوية) ، وذلك كله بهدف التغيير وإحداث التطوير والإصلاح المستقبلي المستهدف .

وقد يدعونا سياق الحديث إلى التأكيد على أن الدراسات التربوية ذات طابع وصفي وتفسيري في ذات الوقت ، بمعنى وصف الظاهرة التربوية موضوع الدراسة والبحث وتحليل للعوامل الثقافية المسئولة عن وجودها بهذا الوضع ، وكذلك تفسير لأوجه التشابه وأوجه الاختلاف التي يمكن ملاحظتها من دراسة النظم التعليمية .

والملاحظ أن إسهام المؤسسات الدولية في القيام بدراسات مقارنة وصفية وتجنبها الخوض في مجال التربية المقارنة التفسيرية ، أدى إلى التأكيد على الفارق الرئيسي بين الفرعين الرئيسيين

وهما: الوصفي DESCRIPTIVE ، والتفسيري EXPLANATRY . ومن الأهمية بمكان أن نؤكد في هذا الصدد أن الهدف الأساسي للبحث في ميادين التربية المقارنة إتاحة هذين الفرعين من الدراسات التربوية المقارنة ، التي يكمل إحداهما الآخر ، رغم إدراكنا أن كل نوع منهما يتطلب وسائل عمل مختلفة TECHNIQUES ومعرفة متخصصة ، بل واتجاهات مغايرة ، وفضلاً عن ذلك فإننا يجب ألا ننسى أن مجال التربية المقارنة التفسيرية هو الذي تصبح فيه إسهامات علم التاريخ والسياسة والاجتماع والاقتصاد ذات نفع بالغ للمتخصص في التربية المقارنة . (1)

واستطراداً لما سبق نؤكد أن زاوية المقارنة في الدراسات التربوية يمكن أن تأخذ نمطين ، أولهما : دراسة استاتيكية للظاهرة التعليمية (موضوع الدراسة) بحيث توضح الوضع القائم حالياً . وثانيهما : دراسة ديناميكية تركز على دراسة النمو التطوري للظاهرة . والدراسة الديناميكية مفيدة للغاية لأنها تخبرنا عن حجم وقوة الاتجاهات التعليمية ، كما أنها تساعد على تمييز المتغيرات المتلاحقة في المجتمعات وما يسفر عنها من إصلاحات وتجديدات تربوية ، وكل هذا مفيد ولازم لإجراء التوقعات وحساب المستقبل .

وخلاصة ما تقدم أن الدراسات التربوية المقارنة يجب أن تنحو في معالجتها المقارنة منحى العلم المنعوت بالمقارن ، بمعنى أن نقارن مجموعة المعارف المتعلقة بكل من الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة ، والسياق الثقافي ، والمفهومات التفسيرية للتشابهات والاختلافات بين جوانب هذه الظاهرة . شريطة أن تصاغ مجموعة المعارف هذه في شكل يتسنى معه إجراء المقارنة .

تصنيف مجالات الدراسة والبحث في التربية المقارنة :

تزخر أدبيات التربية المقارنة بالمجالات العديدة للدراسة والبحث ، وغالباً ما ترسخ المؤتمرات العالمية والإقليمية والمحلية في التربية المقارنة مجالات بحثية متعارف عليها ، وغالباً أيضاً فإن هذه المؤتمرات تستحدث مجالات بحثية ، من شأنها أن تزيد من خصب ميدان التربية المقارنة ، وتفتح آفاقاً جديدة أمام الباحثين والمفكرين .

ويعتقد المؤلف أنه يمكن تصنيف مجالات الدراسة والبحث في التربية المقارنة على النحو الآتي :

أولاً : نظم وهياكل التعليم غير العالي Systems and Structures of Non - Higher Education

يعتبر هذا المجال من أقدم مجالات البحث والدراسـة في التربية المقارنة ، ومازال يستحوذ على اهتمـام الباحثين في ميـدان الدراسات التربوية المقارنة . وتـتنوع نوعية الدراسات التـربوية المقارنة للنظم التعليمية وهياكلها فيما بين دراسات مـقارنة وصفية ودراسات مقارنة تفسيرية . وثمة تنامي واضح في الدراسات المقارنة التفسيرية للنظم التعليمية وهياكلها .

ويقتصر مجال النظم التعليمـية وهياكلها على التعليم دون العالي ، بمعنى أنه يضم مراحل كل من تعليم ما قبل المدرسة Preschool Education ، والتعليم الابتدائي Primary Education والتعليم الثانوي Secondary Education والتعليم الفني والمهني .Technical and Vocational Ed ومهما يكن من نوعية التعليم الذي يندرج تحت هذا المجال ، فالملاحظ أنه يضم عدة بحوث ودراسات ، ويمكن تصنيفها إلى عدة جوانب ، من أهمها ما يلي :

1- كفاءة المرحلة التعليمية وفاعلية إدارتها .

2- أهداف المرحلة التعليمية .

3- دور المنظمات الدولية في دعم التعليم .

4- المؤثرات المجتمعية على النظم التعليمية وهياكلها .

5- أنماط العلاقة بين التعليم الفني والمهني وبين التعليم العام .

6- المشكلات التعليمية للمرأة .

7- نظم التمويل .

8- التشريعات التربوية .

9- نظم الإدارة التعليمية .

10- سياسات اختيار العاملين التربويين وتنميتهم .

11- نظم التقويم والإشراف التربوي .

12- العلاقات الاجتماعية في التعليم .

13- الأبنية المدرسية .

14- العلاقة بين المراحل التعليمية .

15- التعليم الإلزامي والتعليم المجاني .

16- مدة الدراسة وخططها .

ثانياً: التعليم العالي المقارن Comparative Higher Education :

في ستينيات هذا القرن برز مجال التعليم العالي المقارن كمجال جديد للبحث والدراسة ، وتطور ببطء في عقد السبعينيات ، ثم ازدهر في عقد الثمانينات .

وحقيقة الأمر أن التوسع في قبول الطلاب في التعليم العالي (أي الانتقال من قبول النخبة إلى قبول الكثرة) أبرز عدة مشكلات ، ولقد تطلب ذلك إيجاد حلول جديدة لها . ومن هنا برز الاهتمام بالمنظور المقارن للتعليم العالي .

ويعد التعليم العالي المقارن مجالاً متداخل التخصصات Multidisciplinary Field ، ويعمد الباحثون في هذا المجال إلى تطبيق منظورات بحثية متعددة مثل المنظور التاريخي والمنظور السياسي والمنظور الاقتصادي والمنظور السيسولوجي والمنظور التنظيمي والمنظور الأنثروبولوجي والمنظور الفلسفي والمنظور النفسي الاجتماعي والمنظور التشريعي .

ويشكل مجال التعليم العالي المقارن عدة جوانب ، من أهمها ما يأتي : (2)

1- التعليم العالي والمجتمع .

2- استقلال الجامعة .

3- تدخل الدولة في التعليم الجامعي .

4- الرقابة المركزية واللامركزية .

5- التعليم العالي الحكومي والتعليم العالي بمصروفات .

6- الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية لطلاب التعليم العالي .

7- البنية التنظيمية للتعليم العالي .

8- أنماط تسلسل السلطة والتمويل والإدارة .

9- أنماط التفاعل بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب .

10- نظم التمويل .

11- تطوير المقررات الدراسية .

12- أنماط التجديد في التعليم العالي .

ثالثاً : تربية المعلمين TEACHERS EDUCATION : [(3)]

(إعداد وتدريب المعلمين)

إن النظرة المتفحصة لنظام تربية المعلمين تبين أنه يتكون من ثلاث حلقات متتالية (متتابعة) ، وهذه الحلقات ذاتها يمكن أن تمثل جوانب للدراسات المقارنة . وبمعنى آخر فإن نظام تربية المعلمين يتكون من الحلقات التالية :

1- الإعداد قبل الخدمة PRESERVICE STUDENT PRACTICE TEACHING :

وتعتبر الحلقة الأساسية لنظام تربية المعلمين ، وتختص بتدريب الطالب المعلم STUDENT TEACHER وإتقانه للمهارات والكفايات المهنية اللازمة للممارسة مهنة التعليم . ويتم ذلك في مؤسسات إعداد المعلمين ، وتعمل هذه المؤسسات في إطار فلسفة وأهداف ونظام دراسة ونظام للتقويم .

2- تدريب المعلمين الجدد INDUCTION OF BEGINING TEACHERS :

تعتبر الحلقة الوسطى في نظام المعلمين ، وهي تختص بتدريب المعلمين الجدد ، والذين تتراوح مدة حياتهم الوظيفية فيما بين سنتين وثلاث سنوات ، بدءاً من تخرجهم من مؤسسات الإعداد

3- تدريب المعلمين INSERVICE TEACHER EDUCATION (INSET) :

تختص هذه الحلقة بالتنمية المهنية المستمرة للمعلمين على مدى حياتهم المهنية ، بعد ما يمرون بالحلقة الوسطى وتتنوع برامج التدريب المتعلقة بالتنمية المهنية المستمرة ، فيما بين برامج طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى .

وقد يدفعنا الحديث إلى ذكر أن الحلقات الثلاث السابقة تمثل دوماً منبعاً لاستخلاص عدة جوانب للدراسة ، ربما من أهمها ما يلي :

1- نظم إعداد المعلم .

2- برامج إعداد المعلم .

3- سياسات القبول .

4- تأهيل المعلمين .

5- التنمية البشرية للعاملين في الحقل التربوي .

6- نظم تقويم أداء العاملين التربويين .

7- استراتيجيات تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين .

8- نظم متابعة المعلمين الجدد .

9- المشكلات المهنية للمعلمين .

رابعاً : تعليم الكبار والتعليم المستمر ADULT AND LIFELONG EDUCATION :

بعد الحرب العالمية الثانية زاد الاهتمام العالمي بالدراسات المقارنة في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر ، وأضحى هذا المجال من أهم مجالات الدراسات المقارنة في الحقبة المعاصرة . وعلى أية حال يهدف هذا المجال إلى التعرف على التجارب الناجحة والإنجازات التي حققتها الدول في تعليم الكبار والتعليم المستمر ، وكذلك استخلاص الدروس المستفادة لهذه التجارب وتلك الإنجازات .

وتتمثل أهم جوانب الدراسات المقارنة في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر في الآتي : (4)

1- الفلسفة والأهداف والمفاهيم المرتبطة بتعليم الكبار والتعليم المستمر .

2- هياكل وتنظيمات تعليم الكبار والتعليم المستمر .

3- المؤثرات الثقافية والسياسية والاقتصادية على منظمات تعليم الكبار والتعليم المستمر .

4- نظام التعليم المفتوح .

5- سياسات مؤسسات تعليم الكبار والتعليم المستمر .

6- الجهود المبذولة لتعليم الكبار .

7- أشكال تعليم الكبار في المناطق النائية .

8- إدارة مؤسسات تعليم الكبار والتعليم المستمر .

9- السياسات العامة وسياسات تعليم الكبار والتعليم المستمر .

10- الأدوار التنموية لمؤسسات تعليم الكبار والتعليم المستمر .

11- التشريعات التربوية لتعليم الكبار والتعليم المستمر .

12- نظم تمويل التعليم المستمر .

خامساً : نظم التعليم الإسلامي ISLAMIC EDUCATION

يعتبر هذا المجال من المجالات الأساسية في الدراسات التربوية المقارنة ، وهو في حقيقة الأمر من مجالات الدراسة الغنية ، التي تثري المعرفة التربوية فيما يخص نظم التعليم الإسلامي على مستوى العالم .

ومن ناحية أخرى فإن هذا المجال يتيح لنا مقارنة الجهود المبذولة في نشر التعليم الإسلامي ودعمه ليس فقط في الدول العربية ، بل أيضاً في الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية وبقية الدول غير العربية .

وعلى وجه العموم يمكن طرح عدة جوانب في هذا المجال ، ربما من أبرزها ما يلي :

1- فلسفات التعليم الإسلامي .

2- برامج التربية الإسلامية في التعليم النظامي .

3- مؤسسات التعليم الإسلامي النظامية واللانظامية .

4- إدارة وتمويل التعليم الإسلامي .

5- نظم إعداد وتدريب معلم التعليم الإسلامي .

6- مشكلات التعليم الإسلامي .

7- أدوار التعليم الإسلامي في المجتمعات الغربية .

8- صور الشخصية المسلمة في برامج التعليم الإسلامي .

9- الدراسات الإسلامية في التعليم اللانظامي .

10- تعليم الأقليات المسلمة .

11- التعليم العالي الإسلامي .

سادساً : الإحصاءات التربوية المقارنة COMPARATIVE STATISTICS IN EDUCATION

في بداية عقد الستينيات من هذا القرن ظهر هذا المجال كنتيجة منطقية للأبحاث والدراسات التي تتعلق بإعادة تنظيم دور التعليم في التنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية ، وكذلك التي تتعلق بدراسة مشكلات التعليم والتنمية في عدة بلدان . ويسهم مجال الإحصاءات التربوية المقارنة في صنع السياسة التعليمية والتخطيط التربوي .

وتتضمن جوانب الدراسة في هذا المجال ما يأتي : [5]

1- إحصاءات الأمية .

2- إحصاءات الإنجاز التعليمي (نسبة الطلاب الملتحقين بالتعليم من عدد السكان الأصليين) .

3- إحصاءات عدد الطلاب والمعلمين والمؤسسات التعليمية .

4- إحصاءات التمويل التعليمي .

5- إحصاءات القوى البشرية في التعليم .

6- مؤشرات التحليل الكمي للتعليم (معدلات النمو والقيد والقبول .. الخ) .

7- مؤشرات التحليل الكيفي للتعليم (معدلات النجاح والرسوب والتسرب والهدر .. إلخ) .

سابعاً : الاقتصاد المقارن للتعليم COMPARATIVE ECONOMICS OF EDUCATION

في عام 1965 لفت فردريك إيدنج FRIEDRICH EDDING الانتباه إلى أهمية الدراسات التي تربط بين التربية المقارنة والاقتصاد ، وذكر أن الاقتصاديين يمكنهم أن يساعدوا رجال التربية لفهم النظم التعليمية ومقارنتها بواسطة تطبيق معرفتهم المتعلقة بتوزيعات التعليم وعلاقة التعليم بالإنتاج .

وتتعدد جوانب الدراسة في هذا المجال ، وربما من أهمها ما يلي : [6]

1- الكفاءة الداخلية والخارجية في التعليم .

2- علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي .

3- الإنتاجية التعليمية .

4- جودة التعليم .

5- التحديث والتعليم .

6- التعليم ومتطلبات سوق العمل .

7- تخطيط القوى البشرية في التعليم .

8- الكلفة التعليمية .

9- تمويل التعليم .

10- تخطيط التعليم والمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية .

ثامناً : السياسات التعليمية EDUCATIONAL POLICIES

تعتبر السياسات التعليمية من أقدم مجالات الدراسات المقارنة ، حيث ترتد جذور الدراسات المقارنة في ميدان السياسة التعليمية إلى مارك أنطوان جوليان ، فهو من أوائل الذين نادوا باحتمال إنشاء علم للنظم والسياسات التربوية ، ففي كتابه «خطة وأفكار أولية عن العمل في التربية المقارنة» الصادر عام 1817 م دعا إلى الملاحظة العلمية الدقيقة للظواهر التعليمية وإلى جدولة الملاحظات بطريقة تسمح بمقارنتها واستخلاص المبادئ العامة والأحكام التي تتيح صياغة السياسة التعليمية وتقريرها . وقد وضع جوليان ستة تصنيفات يمكن تصنيف المعلومات التربوية على أساسها وهي : التعليم الابتدائي والأولي - التعليم الثانوي والكلاسيكي - التعليم العالي والتربية العلمية - إعداد المعلمين - تعليم الفتاة - التعليم وعلاقته بالتشريع والمؤسسات الاجتماعية . (7)
وكان جوليان يسعى إلى تأكيد أهمية الوسائل التربوية المتاحة ونوعيتها وفاعليتها ، ومن جهة أخرى البحث في أصول العملية التربوية وأساليب الإدارة والطرق التي تواجه بها التربية حاجات المجتمعات المختلفة . الأمر الذي يفيد في صياغة سياسية تعليمية بطريقة علمية .

ولم تأخذ دعوة جوليان المنحى الإجرائي إلا في القرن العشرين حيث ظهرت عدة دراسات مقارنة في ميدان السياسة التعليمية ، كانت بدايتها على يد سرجيوس هسن Sergius Hussen عام 1928 م ودراسات هانز عامي 1929 م 1933 م . ثم توالى بعد ذلك العديد من الدراسات المقارنة للسياسة التعليمية في النصف الثاني من القرن العشرين . من بينها دراسات فوستر Foster عامي 1962 م و 1963 م عن نظم التعليم والثقافة في غرب أفريقيا ، ودراسات هيوسن Husen عن الإصلاحات التعليمية في السويد ، وأعمال بولستون Paulston عن التطوير التعليمي في السويد

في عام 1968 م ، فضلاً عن أعمال شلتز Schultze وفوهر Fuhr عن سياسة التعليم في ألمانيا الاتحادية عام 1967 م . [8]

ولا تسعى الدراسات المقارنة مطلقاً إلى إقرار مبدأ استعارة ونقل سياسة تعليمية برمتها من بلد إلى آخر ، فهذا مبدأ يجانبه الصواب تماماً لاختلاف السياق الثقافي من بلد لآخر ، ولكن تسعى الدراسات المقارنة إلى استخلاص تعميمات عن نظم السياسات التعليمية ، يمكن تطويعها بما يناسب السياق الثقافي لكل بلد ، والدراسات المقارنة على هذا النحو تعمد إلى ترسيخ الاستفادة العلمية المنظمة لسياسة التعليم في بلد ما من السياسات التعليمية الأخرى بما يناسب ظروفه ، إذ أن سياسة التعليم في بلد ما لا يمكن أن تعيش بمعزل عن مثيلتها في البلدان الأخرى ، فتاريخ التربية يثبت دوماً أن ما من سياسة تعليمية في بلد ما إلا وتأثرت بغيرها من السياسات التعليمية وما من نظرية تربوية إلا وتخطت حدود البلد الذي ظهرت فيه وأثرت في النظم التعليمية . فقد تأثر التعليم عند أفلاطون بالتعليم في مصر القديمة . كما تأثر التعليم عند الرومان بالتعليم لدى الإغريق ، وتأثرت سياسات التعليم الأوروبي منذ عصر النهضة بسياسة التعليم عند العرب ، وربط التعليم بالسياسة في معظم دول العالم مبني على الكثير من آراء أفلاطون وأرسطو ، وآراء روسو وفروبل وماريا منتسوري في تربية الطفل وتعليم الصغار شكلت ملامح سياسة تعليم ماقبل المدرسة في كثير من بلدان العالم .

وعلى أية حال فهناك مبدآن رئيسيان ينبغي مراعاتهما عند محاولة استفادة سياسة تعليمية من سياسة تعليمية . هما : مبدأ الملاءمة الثقافية ومبدأ القدرة على الاستفادة . أما المبدأ الأول فيعني ضرورة التأكد قبل نقل أي خبرة تربوية أو تعليمية من بلد إلى آخر من ملاءمتها للبلد المنقولة إليه ، وهكذا أيضاً لا يجوز نقل خبرة تربوية أو تعليمية من بلد إلى آخر إلا إذا كانت ظروف البلد المنقولة إليه يستجيب لهذا النقل . أما المبدأ الثاني وهو القدرة على الاستفادة فيعني أن بلداً لايستطيع الانتفاع بخبرات بلد آخر إلا إذا كانت قدرته وإمكاناته تسمح بذلك . فلا يجوز مثلاً أن يقوم بلد ذو إمكانات مادية وفنية محدودة بإجراء بحوث تربوية على نطاق واسع لمجرد أن بلداً آخر يقوم بها ، ولا يجوزلبلد أن ينفذ سياسة لنظامه التعليمي لمجرد أن بلداً آخر به هذه السياسة ،

وهكذا فلكل بلد ظروفه وإمكاناته ، ولابد أن تراعى هذه الظروف والإمكانات في كل محاولات الاستفادة من الخبرات التربوية والتعليمية . [9]

ويرى المفكرون أن الدراسات المقارنة في السياسة التعليمية تساعد على فهم نظم سياسات التعليم ومشكلاتها ، وذلك في ضوء القوى الثقافية المؤثرة فيها . ولا شك أن دراسة السياسات التعليمية على هذا النحو والتعرف على كيفية مواجهة مشكلاتها يترتب عليها اتساع أفق الباحثين والتبصر بطبيعة السياسة التعليمية وعلاقاتها التشابكية مع السياسات الاجتماعية الأخرى ، ومن ناحية أخرى الحد من قبولهم السلبي لكثير من أوضاع السياسات التعليمية ، ومن ناحية ثالثة دفعهم إلى اقتراح سبل الإصلاح التعليمي . ويفترض في باحث الدراسات المقارنة للسياسات التعليمية أن يكون ملماً إلماماً تاماً بالنظم المجتمعية والسياسات التعليمية موضوع الدراسة وعلاقاتها التشابكية مع مثيلاتها من السياسات الاجتماعية الأخرى ، وعلى صعيد آخر من المفروض أن يذهب إلى أبعد من وصف السياسات التعليمية والنظم التعليمية ، إذ يجب عليه أن يتعرف على القوى الثقافية التي تقف خلف هذه السياسات والنظم والتي لا يمكن فهمها دون تحليل هذه القوى ، هذا بالإضافة إلى ضرورة إلمام الباحث بلغة أجنبية أو أكثر وكذلك إلمامه بالعلوم الاجتماعية والعلوم السلوكية لأن هذا سوف يفيده في تحليل السياسة التعليمية والكشف عن إيجابيتها وسلبياتها .

ويعتبر ذلك متطلبات لباحث السياسات التعليمية المقارنة تمكنه من القيام بدراسات مقارنة حقيقية في ميدان السياسة التعليمية ، يسفر عنها تبصير مسئولي السياسات التعليمية وصناعها في أي بلد من بلدان العالم بسبل إحداث التغيير المأمول والمقصود في المجتمع ، وتهيئة البيئة المجتمعية لتقبل سياسات جديدة ، ومن جهة أخرى إجراءات المحافظة على السياسات التعليمية القائمة وإجراءات تطويرها ، ومن جهة ثالثة أساليب مراقبة وضبط ممارسات السياسة التعليمية ، ومن جهة رابعة أنماط الممارسات المختلفة لكل مبدأ من مبادئ السياسات التعليمية ، ومن جهة خامسة القوى والعوامل الحاكمة للتقارب أو التباعد بين سياسات التعليم وممارستها ، ومن جهة سادسة اتجاهات تطوير النظم التعليمية وإدارة تطويرها وعلاقة ذلك بتطوير السياسات التعليمية ، ومن

جهة سابعة المشكلات التعليمية المشتركة على مستوى العالم وحلولها المتعددة ، ومن جهة ثامنة أساليب ونماذج تحليل السياسات التعليمية ، ومن جهة أخيرة نظم تقويم السياسات التعليمية وممارستها .

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن بحوث السياسات التعليمية المقارنة تتميز بعدة سمات أو ملامح ، من بينها : [10]

1- أن المشكلات البحثية تتعلق بسياسات التعليم وممارساتها وكذلك السياسات الفرعية وممارساتها داخل النظم التعليمية .

2- أن الأهداف الرئيسية لهذه البحوث تتمثل في استخلاص تعميمات في مجالات السياسات التعليمية (فيما يتعلق بعمليات السياسة ومراقبتها وتقويمها أو تحليلها والعلاقات التأثيرية بينها وبين البيئة وما شابه ذلك) ، ويمكن تطويع هذه التعميمات لتتسق مع سياق ثقافي لبلد ما وخصوصياته .

3- أن بحوث السياسات التعليمية المقارنة تتعدد لتشمل عدة جوانب ، منها : التقارير التعليمية عبر القومية وعبر الثقافية ، والتقارير التعليمية في بلد ما في فترتين تاريخيتين مختلفتين ، وذلك من أجل توفير قاعدة بيانات من الحقائق التربوية ، تفيد في عمليات السياسة التعليمية ، ومن ناحية أخرى التجديدات التربوية سواء عبر القومية أم عبر الثقافية ، ومن ناحية ثالثة عمليات السياسة التعليمية وهياكلها الإدارية ، ومن ناحية أخيرة إجراءات تحليل وتقويم سياسات التعليم في عدة بلاد .

ومجمل القول إن موضوع المقارنة في السياسات التعليمية يشمل القوى البشرية ذات الصلة بالسياسة التعليمية وعمليات سياسات التعليم وعناصرها ومخرجاتها ومشكلاتها ، والعلاقات الدولية وأثرها على هذه السياسات ، وكذلك العلاقة بين هذه الأمور . ومن ثم تكون المقارنة بين الحقائق التربوية ذاتها وأيضاً تكون المقارنة بين العلاقات التي تربط بين هذه الحقائق ، ويعد هذا توجهاً معاصراً في التربية المقارنة . [11]

تاسعاً : التجديدات التربوية EDUCATIONAL INNOVATIONS

يعتبر مجال التجديد التربوي من أهم المجالات التي تندرج تحت الدراسات التربوية المقارنة ، ويرتبط التجديد التربوي عادة بمفاهيم متعددة يستخدمها التربويون استخدامات مختلفة ، من هذه المفاهيم : التجديد والتغيير والتطوير والتحديث ، وما شابهها من مفاهيم أو مصطلحات أخرى ، والتجديد في المجمل العام يتضمن ثلاثة أشياء : أنه شئ أساسي مقصود ، وأنه مخطط غير مرتجل، وأن القصد منه التحسين . (12)

وربما من أهم جوانب الدراسة في مجال التجديدات التربوية ما يلي :

1- التجديدات التربوية في التعليم الابتدائي .

2- التجديدات التربوية في التعليم الثانوي .

3- التجديدات التربوية في التعليم العالي .

4- التجديدات التربوية في نظم إعداد المعلم وتدريبه .

5- التجديدات التربوية في مجموعة معينة من الدول .

6- إدارة التجديدات التربوية .

7- تكنولوجيا المعلومات في النظام التعليمي .

عاشراً : التعليم متعدد الثقافات MULTICULTURAL EDUCATION (13)

ظهر هذا المجال كنتيجة منطقية لحركة الحقوق المدنية التي امتدت على مدى عقدي الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين ، وتتمحور أفكار التعليم متعدد الثقافات حول مبدأ مؤداه : أنه من المفترض أن ينال جميع الطلاب فُرصاً متكافئة في التعليم في المدارس والكليات والجامعات ، بغض النظر عن التنوع العرقي أو الديني أو اختلاف الطبقة الاجتماعية .

وتأسيساً على هذا المبدأ بدأت عدة دول في توفير أنواعاً من التعليم للطلاب المقيمين على أرضها وذوي الثقافات المغايرة (الأخرى) ، من شأنه أن ينمي الثقافة الأم لهؤلاء الطلاب بجانب تنمية ثقافات هذه الدول . وعلى أية حال فإن أهم جوانب الدراسة في مجال التعليم متعدد الثقافات ما يلي :

1- مفهوم وأهداف التعليم متعدد الثقافات .

2- الإصلاحات التعليمية في مجال التعليم متعدد الثقافات .

3- التنمية البشرية والتعليم متعدد الثقافات .

4- مداخل التعليم متعدد الثقافات .

5- مشكلات التعليم متعدد الثقافات .

حادي عشر : التعليم الحضري URBAN EDUCATION [14]

يتعلق هذا المجال بنوعية التعليم الذي يقوم في المدن الكبيرة ، ولقد زاد الاهتمام بالتعليم الحضري في القرن الحالي ، وبدأت الدراسات المقارنة في النصف الثاني من القرن العشرين في الاهتمام بدراسة تأثير مشكلات متعددة مثل الهجرة والتصنيع والكثافة السكانية على التعليم في المدن الكبرى . وعلى وجه العموم يوجد ثلاثة جوانب كبرى لدراسة مجال التعليم الحضري ، هي:

1- الكثافة البشرية وأثرها على التعليم (HUMAN DIVERSITY)

2- الحراك البشري HUMAN MOBILITY

3- HUMAN AND INSTITUTIONAL RIGIDITY (الجمود / التصلب البشري والمؤسسي) .

ثاني عشر : مقارنة المناهج والمقررات [15] **COMPARISON OF CURRICULA AND SYLLABUSES :**

على الرغم من أهمية هذا النوع من الدراسات ، فإنه من الممكن أن نحصي الدراسات البحثية في هذا المجال على أصابع اليد الواحدة حتى الآن ، سواء كانت هذه البحوث قد أجريت على المستوى الدولي أو الإقليمي أو المحلي ، وفضلاً عن ذلك فإن هذه العبارة تصدق أيضاً سواء كانت المسألة تتعلق بتحقيق توازي بين الموضوعات التي تتضمنها المناهج (وبالتالي بالنسبة للوقت المخصص لها في الجدول الدراسي) أم فيما يختص بمضمون ومحتوى كل مقرر على حدة كما هو محدد في المنهج .

إن نتائج مثل هذه المقارنات واضحة وتفيد في إصلاح المناهج والمقررات في نظم التعليم المختلفة ، وإن لم يكن من اختصاص الباحث في مجال التربية المقارنة أن يصدر حكماً تقييمياً عليها أو أن يتناولها بالمدح أو القدح (ذلك أن مثل هذه المسئولية تقع على عاتق أفرع أخرى من

فـروع علم التربيـة) ، إنما يتمـثل دوره في إلقـاء الضوء على الطرق التـي تختلف بهـا هذه المناهج والمقررات ، وبالتـالي يجعل من الممكن للسلطات التـعليميـة المسئولة أن ترى مـدى المبررات التي تخلق مثل هذه الفروق بينها في الأنظمة التعليمية المختلفة .

ثالث عشر : مقارنة الطرق والوسائل [16] COMPARISON OF METHODS

لسوء الحـظ فإن قليـلاً من الباحثـين في مجال الـتربية المـقارنة قد أغـراهم هذا المجال للـبحث الموضـوعي أكثـر مما استـمـالهم البـحث في مـجال المناهج والمـقررات . وعلى سـبـيل المثال فـإن الدراسات المقارنة في مجـال طرق تعليم القراءة - بقدر ما يعلم الكاتب - كانت لها نصـيب كبير من اهتمام الباحثين ، على الرغم من أن القـضية بالتأكيد ليست مسألة مقـارنة نتائج أو فاعلية اتباع طريقة مـعينة على غـيرها ، ذلك أن مـثل هذه الأبحاث والدراسـات تكون أكثـر فائدة لو قـام بها المتخصص في طرق التدريس أو علم النفس التربوي .

ويبقى أن نقـول أن العمل الذي يقوم به المـتخصص في التـربية المقارنة يجب أن يكون أسـاساً لامجرد التفـضيل بين الطرق التي يتم الاتفاق عليهـا بين المتخصصين في المناهج من خـلال مقارنة نتائج تطبيقاتها ومدى فاعليتها في عدد من البلاد ، ومن ناحية أخرى فإن هناك واجب آخر يقوم به المتـخصص في التـربيـة المقارنة في هذا المجـال يتـمثل في إبراز نقـاط الاتفـاق ونقاط الخـلاف بين المؤلفين والمتخصصين في مجال طرق التدريس بمـا يضمن اختيار أنسب هذه الطرق في ضوء مثل هذه الدراسة المقارنة .

وبذلك فإن المتخصص لن يقتصر عمله على استـبعاد وتبسيط الكثير من نقاط الخلاف ، ولكنه يجـعل أيضاً من الممكن اتخـاذ قرار في هذا الـشأن في ضـوء الحقـائق التي تكشف عنها الـدراسة توضع أمام أولئك المسئولين عن الاختبار النهائي لطريقة التدريس .

رابع عشر : مقارنة النظريات التربوية [17] COMPARISON OF EDUCATIONAL THEORIES

إن الاعتبـارات السابقة المتعلـقة بمقارنة الطرق والوسائل يمكن تطـبيقها عند مـقارنة النظريات التربوية . فإذا بذل المتخصص في التربية المقارنة جهداً كافياً لتحقيق المنهجية العلمية في عرض آراء وأفكار مـفكري التربيـة في موضـوع ما ، لأمكن الوصـول إلى وجهـة نظر موضـوعية حـول هذا

الموضوع . إن الباحث أو المتخصص في التربية المقارنة التفسيرية سيضع نصب عينيه ، في هذه الحالة الوصول إلى الأسباب والعوامل - وهي ليست دائماً ذات طابع فكري - التي أدت إلى وجود اتجاهات مختلفة حول الموضوع الذي تتم دراسته . وربما كان أفضل الأمثلة التي يمكن إيرادها لإبراز هذه النقطة ما يتصل بمقارنة النظرية التي يستند إليها التعليم الأساسي في الهند ، ووجهة نظر غاندي في هذا الصدد مع النظرية التي تستند إليها المدرسة الشاملة في المملكة المتحدة ووجهة نظر حزب العمال في هذا الموضوع .

إن كل مجال من مجالات الدراسة السالفة الذكر يمكن تناوله بالبحث والدراسة من خلال عدة صيغ ، لذلك سوف يتم تناول هذه الصيغ بالتفصيل في الجزء التالي .

صيغ المقارنة FORMS OF COMPARISON

إن المدقق لحركة تطور الدراسات التربوية المقارنة ، كذلك المحلل لأدبيات التربية المقارنة يمكنهما أن يحددا عدة صيغ للمقارنة ، تتباين على أساسها الدراسات المقارنة في التربية ، وبالتالي تصنف في ضوئها الدراسات التربوية المقارنة .

ويرى المؤلف أن أهم صيغ المقارنة للدراسات التربوية تنحصر في الآتي :

أولاً : الدراسة القطرية Single - Nation Study :

بات من المتعارف عليه أن الأنظمة التعليمية وليدة عوامل تاريخية متواصلة على مر الأجيال ، وهي تتصف بالتعقيد ، وتؤدي وظائفها وفقاً لآلية محددة ، يحكمها الظهير الثقافي للدول التي توجد فيها .

ويتطلب تطوير الأنظمة التعليمية التعمق في دراسة خصائصها ، وإدراك ما فيها من إيجابيات وسلبيات ، وتشخيص مشكلاتها ، وتقدير إمكاناتها البشرية والمادية ، وكذلك تقدير مدى استعدادها للتطوير ودرجة انفتاحها على الفكر التطوري ، وذلك حتى يأتي التطوير مثمراً ونابعاً من الأنظمة التعليمية ذاتها ، وكذلك مستوعباً لمتطلبات مجتمعاتها وبنيتها الأساسية .

وتعتبر الدراسات القطرية إحدى الدراسات التي تسعى إلى تطوير النظم التعليمية ، فالدراسة

القطرية تختص بدراسة النظام التعليمي على مستوى دولة واحدة ، ولا تتوقف الدراسة القطرية على رصد الواقع فقط وإنما تتعدى ذلك إلى تحديد العوامل المؤثرة في مسيرته ، وآثار السياسات والاستراتيجيات التي اتبعت بشأنه ، والمقارنة بين أحوال تطوره وبين مطالب تطوير النظم التعليمية، وذلك بغرض تقويم النظام التعليمي وتوقع اتجاهاته المستقبلية .

وعليه فإن الدراسة القطرية تتعدد أغراضها على النحو التالي : (18)

1- **الوصف** : بمعنى رصد الوقائع عن خصائص الظاهرة التعليمية (كيفاً وكمياً) ، وتعيين جوانب الظاهرة المنفتحة على التغيير ، وكذلك تشخيص مشكلات هذه الظاهرة .

2- **التفسير** : بمعنى تحليل العلاقات بين الوقائع ، وتقصي أسباب هذه الوقائع ، وما يطرأ عليها من تغيير .

3- **التقويم** : بمعنى تقدير ما تؤدي إليه السياسات والخطط ، وما تتضمن من قرارات ونتائج وآثار ، وما تحقق لها من إنجازات وما تواجهه من مشكلات .

وهناك عدة معايير يمكن اتباعها في التقويم ، ومن أهمها ما يلي :

(أ) الأنماط السائدة في تطوير الأنظمة التعليمية تاريخياً على الصعيد العالمي ، بما في ذلك من معدلات النمو والأهداف والاتجاهات العامة .

(ب) الأنماط السائدة في تطوير الأنظمة التعليمية في البلاد الشبيهة ببلد الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة (أي البلاد المتقاربة ثقافياً وتجمعها خلفية مشتركة مثل البلاد الأوروبية في حالة الدراسة القطرية لبلد أوروبي والبلاد العربية في حالة الدراسة القطرية لبلد عربي وهكذا) ، على أن يتضمن هذا المعيار معدلات النمو والأهداف والاتجاهات العامة ومدى تفاعل الأنظمة التعليمية مع مجتمعاتها ، ومدى التقائها على الأهداف القومية لمجموعة البلدان الشبيهة .

(ج) أهداف السياسات التربوية المتبعة (الصريحة والضمنية) على المستوى القطري ، وصلتها بالأهداف المجتمعية السائدة ، ومدى ما تحقق منها في إنجازات الأنظمة التعليمية ،

وتشخيص المشكلات التي تواجهها .

4- **التوقع** : بمعنى تعيين التغييرات المتوقعة ، وفحص بدائلها واتجاهات التكيف لنتائجها ، ويمكن الاستفادة في تحقيق هذا الغرض بالمبادئ والأهداف الرئيسية المقترحة لتطوير النظم التعليمية على المستوى العالمي ، وأولويات التطوير ، والمتغيرات العالمية المتوقع حدوثها ، وكذلك طموحات المجتمع وأهدافه المستقبلية .

ثانياً : الدراسات المنطقية AREA STUDIES :

إن صيغة الدراسات المنطقية يقصد بها دراسة منطقة معينة قد تكون إقليم في دولة وقد تتسع لتشمل عدة دول ، وبمعنى آخر يقصد بها دراسة نظم التعليم في أقاليم دولة واحدة ، أو دراسة نظم تعليمية في عدة دول ذات خلفية مشتركة مثل دول أمريكا الجنوبية أو دول جنوب شرق آسيا . وثمة تأكيدات على أن مهمة الدراسات المنطقية تدريب العاملين في التربية المقارنة وإعداد الباحثين فيها ، وهنا يجب أن نذكر أنه لابد من أن يتوافر لهؤلاء الباحثين ثلاثة أمور : [19]

(1) معرفة لغة المنطقة التي يدرسونها ، وربما يمكن الاستعاضة عن ذلك بمترجم أو كتب مترجمة ، ولكنها بدائل لا تقل في أهميتها وفاعليتها عن معرفة اللغة نفسها .

(2) الإقامة في المنطقة موضوع الدراسة ، وربما يمكن الاستعاضة عن ذلك بما يتوافر من مواد مكتوبة ، لكنها لا تداني الأولى في فاعليتها .

(3) الملاحظ المستمرة للنظام التعليمي مع مراعاة التحكم في التعصب أو التحيز الثقافي للباحث، وعليه أن يتسم بالحياد والموضوعية في ملاحظاته .

ثالثاً : الدراسات عبر التاريخية CROSS - HISTORICAL STUDIES :

تختص هذه الصيغة بدراسة النظام التعليمي في فترتين زمنيتين مختلفتين ، ويمكن أن تكون هذه الصيغة على مستوى دولة واحدة أو على مستوى عدة دول . وقد تكون الدراسة عبر التاريخية معنية بدراسة وفحص العلاقة بين عمليات التحديث والتعليم النظامي في عدة دول في حقبة تاريخية ما .

والمستقرئ لأدبيات التربية المقارنة يستطيع أن يتعرف على نوعية الدراسات عبر التاريخية

وأهميتها والتأكيد على ضرورة اعتبارها إحدى صيغ الدراسات التربوية المقارنة .

فهذه الأدبيات تؤكد أن بعض المربين يرون إمكانية القيام بدراسة مقارنة تتناول موضوع أو مشكلة من المشكلات التعليمية في بلد واحد وفي زمنين مختلفين ، ومن جهة أخرى تؤكد الأدبيات التربوية المقارنة على أن مقارنة المسائل والمشكلات التعليمية في منطقتين مختلفتين ثقافياً في دولة واحدة ووقت واحد تلقى بعض الترحيب من العاملين في الميدان . فتقارن مثلاً ولاية أو مجموعة من الولايات في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية بولايات أخرى في شمالها ، أو تقارن مقاطعة كويبك في كندا بمقاطعة أونتاريو ، أو مقاطعة زيورخ ومقاطعة جنيف في سويسرا ، أو انجلترا واسكتلندا ، ففي كل هذه الأمثلة توجد عناصر ثقافية وتعليمية مشتركة ومختلفة يمكن مقارنتها . [20]

رابعاً : الدراسات عبر القومية CROSS - NATIONAL STUDIES

زاد في الوقت الحاضر استخدام الصيغة عبر القومية في الدراسات التربوية المقارنة ، وتنحو هذه الصيغة إلى جمع المعلومات المتعلقة بالنظم التعليمية وبيئاتها المتعددة في مناطق عبر قومية سواء من حيث الوثائق الرسمية ، أو من حيث الملاحظة العلمية ، أو من حيث البيانات الخاصة بالعينات المسحية ، ويقود تحليل هذه المعلومات إلى صياغة فروض علمية تتنوع بين الكيفية والكمية ، ويعقب ذلك اختبار هذه الفروض ، ومن الممكن أن يكون اختبار الفروض نواة لأبحاث مستقبلية أكثر عمقاً وتحليلاً . [21]

وثمة تأكيدات على فائدة هذه الصيغة في إعداد وتدريب الباحثين في الدراسات التربوية المقارنة ، بالإضافة إلي قلة تكلفتها المادية . وهناك العديد من الأمثلة على الدراسات عبر القومية خاصة فيما يتعلق بممارسات السياسية التعليمية وما ينتج عنها من مشكلات ، وربما من أكثر هذه الأمثلة شيوعاً ما يتمثل في مشكلة تعليم الكبار في البيئات القطبية التي تؤثر على الرجال والنساء والذين يتوزعون بين مناطق عبر قومية مختلفة في ألاسكا في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا ، وفي جرينلاند والنرويج والسويد وفنلندا ، ولقد توصل دارسو هذه المشكلة إلى حلول علمية ، يمكن اعتبارها نقاط انطلاق لدراسات تجرى في دول أخرى تعاني من نفس المشكلة . وجدير

بالذكر أن الحد الأدنى من الشروط اللازمة لنجاح مثل هذه الدراسات يتمثل في وجود ما لا يقل عن باحث واحد أو فريق من الباحثين في كل بلد تتناول الدراسات عبر القومية التي تهتم بمشكلات مشتركة من أجل العمل معاً كل في بلده في سبيل الوصول إلى اتفاق حول الموضوع المطلوب بحثه بما في ذلك تعريف المشكلة المراد بحثها ، والتصنيف المتبع فيها ، والأساليب المنهجية المناسبة لإجراء الدراسة وما غير ذلك . كما أنه من الضروري أيضاً أن يقوم المشتركون في هذه الدراسة بعقد الاجتماعات بينهم بشكل دوري يسمح بتبادل الخبرات وإدخال التعديلات على أدوات البحث المستخدمة أو الأساليب المتبعة في الدراسة أو الطرق المنهجية أو الإجرائية . [22]

خامساً : الدراسات عبر الثقافية CROSS - CULTURAL STUDIES

يقصد بهذه الصيغة الدراسات المتعلقة بمجالات علم الأنثروبولوجي ، والتي تتم عبر ثقافات مختلفة ، وتقدم هذه الدراسات رؤية علمية قيمة في ميادين التربية المقارنة ، إذ أن موضوع هذه الدراسات هو الإنسان والمجتمع من المنظور المقارن ، وهدفها هو خدمة قضايا المجتمع والمساهمة في رسم السياسات الاجتماعية ، وعلى وجه الإجمال تعمد هذه الدراسات إلى مقارنة الظاهرة أو السلوك في عدد من المجتمعات البشرية ، وتسجيل التشابه والاختلاف ، الأمر الذي يفيد في تزويد المجتمع بمعلومات يمكن الإفادة منها في وضع سياساته الاجتماعية ومن بينها السياسية التعليمية ، ومن أمثلة هذه الدراسات ما يلي : [23]

أ- دراسات السلوك الإنساني في مختلف الثقافات ، بهدف التعرف على سمات السلوك الإنساني وخصائص الجنس البشري .

ب- دراسة المجتمعات والثقافات ، سواء عبر تاريخية أو دراسة متزامنة .

جـ- دراسة وسائل المجتمعات في تشكيل الشخصية الفريدة .

د- دراسة الخصائص العقلية والسلوكية لفئة المتعلمين في مختلف الأنماط الثقافية .

هـ- دراسة بعض الظواهر الاقتصادية وعلاقتها بالنظم والأنساق الفرعية بالمجتمع من ناحية والنسق الاجتماعي والنسق الثقافي الكلي من ناحية أخرى .

و- دراسة السلوك الاجتماعي وعلاقته بالنظم الاجتماعية والنظم السياسية .

ولا شك أن هذه الدراسات وغيرها تزود أي مجتمع بمعلومات أكثر دقة وتحديداً عن عملياته نحو الثقافة واتساع نطاقها كما تمكنه من فهم الأفراد ، مما يساعده على التوصل إلى أفضل السياسات لتعليم الصغار وانتهاج أساليب الضبط الاجتماعي الملائمة .

سادساً : الدراسات الدولية INTERNATIONAL STUDIES :

لا يستطيع باحث واحد فقط القيام بصيغة الدراسة الدولية في التربية المقارنة ، وإنما تتولى الدراسات الدولية عادة هيئات أو منظمات عالمية ؛ لأن هذه الصيغة تتطلب تضافر جهود فريق متكامل من الباحثين ، يعهد إليها بجمع المعلومات التي تتطلبها الدراسات الدولية وتحليل بياناتها وتفسير نتائجها .

وقد تعتمد صيغة الدراسات الدولية على استفتاءات أو استبيانات ترسل إلى الدول المختلفة لجمع بيانات متعلقة بموضوع معين . أو قد تعتمد على إخضاع التلاميذ لاختبارات مدرسية في كل بلد على حدة ، من جملة الدول المختلفة ، فهذه الاستفتاءات أو الاستبيانات أو الاختبارات توفر فرصة ممتازة لدراسة الكفاءة الداخلية للنظم التعليمية .

ومن أمثلة الدراسات الدولية ما يلي :

(1) دراسة اليونسكو المعروفة باسم موسوعة التربية في العالم ، بناء على توصية عام 1952 من المؤتمر العام لليونسكو ، وقد صدرت هذه الدراسة في خمسة مجلدات ، المجلد الأول عن نظم التعليم وإحصاءاته (عام 1955) ، المجلد الثاني عن التعليم الابتدائي (عام 1958) ، المجلد الثالث عن التعليم الثانوي (عام 1961) ، المجلد الرابع عن التعليم العالي (عام 1966) ، المجلد الخامس عن السياسة التعليمية والتشريعات والإدارة (عام 1971) .

(2) دراسة الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي حول العائد التعليمي لتدريس الرياضيات في المدارس الابتدائية والثانوية (عام 1966) .

(3) دراسة المكتب الدولي للتربية حول النقص في عدد معلمي التعليم الثانوي (عام 1983) .

(4) دراسة اليونسكو عن خفض الفاقد في التعليم (عام 1970) .

(5) دراسة الرابطة الدولية لتقييم العائد التعليمي حول العلوم في التعليم (عام 1983) .

ومن الأهمية بمكان ذكر أن ثمة سببين رئيسيين يبرران استخدام صيغة الدراسات الدولية في التربية المقارنة .[24]

أولهما : أن هذه الصيغ تتيح فهماً أفضل للنظم التعليمية ، ففي غياب معايير مطلقة تسمح بقياس العائد التعليمي ، تلعب الدراسات الدولية دوراً أساسياً إذ تقدم للمسئولين والمربين وسائل الحكم على نوعية مختلف جوانب نظامهم التعليمي الوطني ، قياساً على نظم البلدان الأخرى . وبذلك يغدو بالإمكان تحديد معايير واقعية ومراقبة نوعية التعليم المعطى .

ثانيهما : أن هذه الصيغة يمكن أن تساعد في فهم أسباب الفروق الملاحظة في نتائج التلاميذ عن طريق مقارنة الروابط القائمة في مختلف البلدان ، بين المعارف المكتسبة وجملة من العوامل مثل المناهج الدراسية وتدريب المعلمين ومشاركة الاباء .. إلخ .

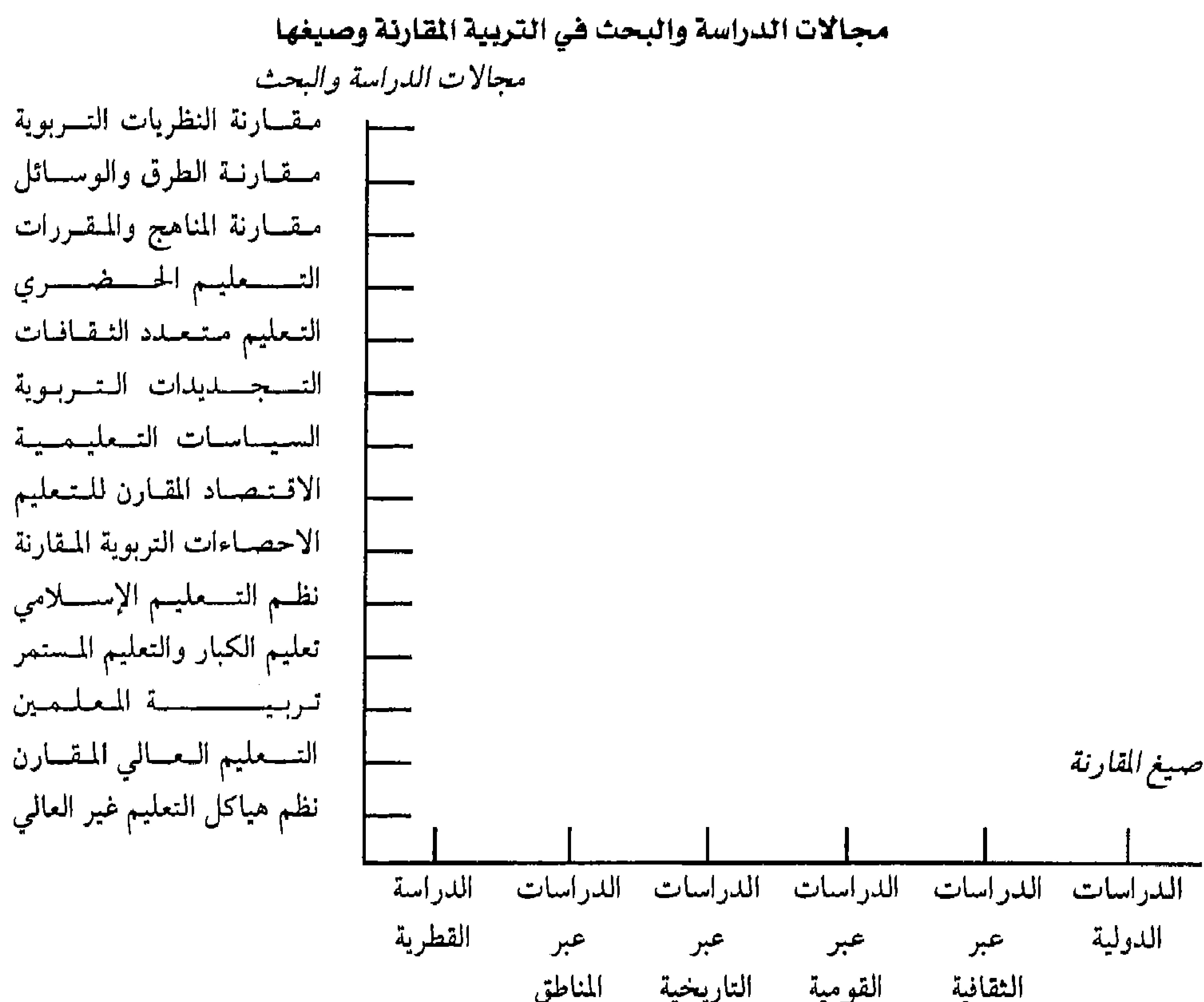
دينامية العلاقة بين المجالات والصيغ :

توجد علاقة دينامية بين مجالات الدراسة والبحث في التربية المقارنة من جهة وبين صيغ المقارنة من جهة أخرى ويمكن التعبير عن هذه العلاقة بالشكل الموضح بالصفحة التالية :

يتضح من هذا الشكل أن صيغ المقارنة يمكن تمثيلها بالمحور الأفقي (المحور السيني) وأن مجالات الدراسة يمكن تمثيلها بالمحور الرأسي (المحور الصادي) ، وأن أية نقطة على المحور الأفقي يمكن توصيلها بأية نقطة على المحور الرأسي ، بمعنى أن كل مجال من مجالات الدراسة والبحث في التربية المقارنة يمكن دراسته عبر صيغ المقارنة . فليست هناك صيغة معينة قاصرة على مجال بعينه من مجالات الدراسة والبحث . فجميع مجالات الدراسة والبحث في التربية المقارنة يمكن دراستها عبر الصيغ جميعها ، غير أن استخدام صيغة ما من هذه الصيغ في دراسة مجال معين يتوقف على طبيعة الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة والبحث - وأبعاد مشكلتها والهدف من البحث وكذلك قدرات الباحث أو الباحثين .

شكل رقم (1)

مجالات الدراسة والبحث في التربية المقارنة وصيغها



والنظرة التحليلية للشكل السابق تقود إلى القول بأن العلاقة الدينامية الناتجة عن توصيل نقطة ما من نقط المحور الرأسي (مجال معين من مجالات الدراسة والبحث) بنقطة معينة من نقاط المحور الأفقي (صيغ المقارنة) بين موضوع المقارنة ومجالها وطبيعتها وكذلك زاوية المقارنة .

وبعبارة أخرى فإن طبيعة العلاقة الدينامية بين مجالات الدراسة والبحث من جهة وبين صيغ المقارنة من جهة أخرى تتحدد في عدة مؤشرات هي : (25)

1- **موضوع المقارنة** SUBJECT OF COMPARISON : بمعنى ما هو الذي يجري مقارنته؟ أهي نظم وهياكل؟ أم نظم تعليم إسلامي؟ أم إحصاءات تربوية؟ أم تجديدات تربوية؟ .. إلخ .

2- **مجال المقارنة** SCOPE OF COMPARISON : أي المدى الذي يتوجب من خلاله دراسة موضوع المقارنة ، ونعني بذلك هل المقارنة جرت على مستوى الدولة أم على مستوى عدة

دول؟ وبذلك فإن مجال المقارنة يمكن أن يتنوع ليشمل عينات قطرية وإقليمية وعبر تاريخية وعبر ثقافية وعير قومية وكذلك عينة دولية .

3- **طبيعة المقارنة** NATURE OF COMPARISON : بمعنى هل تجري المقارنة بين الحقائق التربوية؟ أم تجري بين الأسباب والعوامل المسئولة عنها ، وكذلك العلاقة بين هذه الحقائق؟

4- **زاوية المقارنة** ANGLE OF COMPARISON : بمعنى هل تجري المقارنة بين حالات تعليمية؟ أم اتجاهات تعليمية؟ .

الهوامش :

1- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مقدمة في التربية المقارنة ، القاهرة ، المطبعة الفنية الحديثة ، 1988 ، ص 145 .

2- يرجى مراجعة :

- CLARK, BURTONR., "COMPARATIVE HIGHER EDUCATION, IN ALKIN, MARVIN C., NEW YORK, MACMILLAN. PUB-ENCYLOPED OF EDUCATION RESEARCH, SIX EDITION, MACMILLAN PUBLISHING COMPANY, (1992), PP (204 - 207).

3- يرجى مراجعة :

- Woalfolk Anita E. (ed.), The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Oxford Pergaman Press, 1987.

- Maydl, P., et. al, Methodolgical Framework for Comparative Studies, Parts 1 and 2, Adult Education In Europe Studies and Documents os, 1, 15, 1983.

- Titmus, C. J., Strategies for Adult Education: Practices In Western Europe, Open University Press, 1981.

5- Zuniga, J. Porras, "Comparative Statistics in Education", in Pastlethwaite, T. Nevill, Encyclopedia of Comparative Education, Oxford, Pergaman Press Ltd., 1988, pp 21 - 28.

6- Castellanos, I. Gonez, "Comparative Studies in Economics of Education", in Pastlethwaite, T. Nevill., Op. cit., pp. 31 - 37 .

8- Coombs F. S., "Comparative Studies of Educational Policy", In Postlethwaite, T Nevill, Op. cit. p. 29.

10 - Keeves, J. P., "legitimatory Research", In Herbert Walberg And Geneva D. haertel (eds.) the International Encyclopedia of Educational Evaluation, Oxford, Perganom Press, 1990, P. 686.

11- Paulston, Rpllanx G., "toward A Refilctive Comparative Education?", Comparative Education Review, Vol. 34, No. 2, May 1990, P. 254.

12- محمد منير مرسي ، الإصلاح والتجديد التربوي ، القاهرة ، عالم الكتب ، 1992 ، ص ص 4 - 7 .

13- يرجى مراجعة :

Alkin, Marvin C. (Ed.), Encyclopedia Of Educational Research, Sixth Deition, Vol, 3, New York, Macmillan Publishing Company, 1992, Pp 873 - 870.

14- ibid., pp. 1459 - 1468.

15- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص 140 - 141 .

16- المرجع السابق ، ص 141 .

17- المرجع السابق ، ص 142 .

18- يرجى مراجعة :

عبد العزيز البسام ونزار العاني ، نموذج دراسة واقع التربية على الصعيد القطري : الإطار العام ودليل التنفيذ ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية) 1982 ، ص ص 13 - 15 .

19- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مرجع سابق ، ص 77 .

20- المرجع السابق ، 88 .

21- Halls., D., "Comparative Education: Exploration", in Comparative Education, vol. 3, hune p. 191, 1967.

22- نبيل أحمد عامر وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص 116 - 117 .

23- سعيد فالح الغامدي ، وعبد الله عبد الغني غانم ، وحسن محمد صالح ، المدخل إلى علم الإنسان ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث 1988 ، ص ص 29 - 38 .

24- تجريد بلوميج ، «صياغة إطار نظري للبحث المقارن في التربية» ، مستقبليات ، المجلد 2 ، العدد 3 ، 1992، ص ص 325 - 326 .

25- استفاد المؤلف في صياغة هذه المؤشرات من المرجع التالي :

- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص 134 - 138 .

• الباب الثاني •

منهجية التربية المقارنة

لعلنا لا نغدو الحقيقة إذا ذكرنا أن المنهجية هي صلب علم التربية المقارنة، وتشكل إلى حد بعيد الإطار العام لهذا العلم ، ومثلما هي تتأثر بمحتوى هذا العلم فهي تؤثر فيه ، فالعلاقة بين المنهج والمحتوى علاقة دينامية وتأثيرية متبادلة .

أ.د / شاكر محمد فتحي أحمد

• الفصل الأول •

البحوث التربوية المقارنة

اتضح لنا مما سبق أن التربية المقارنة ترتبط بالأسئلة المتعلقة بنظم التعليم في كل من البيئة القطرية والبيئة الإقليمية والبيئة عبر الثقافية والبيئة عبر القومية وكذلك البيئة الدولية .

والبحوث التي تنتمي إلى التربية المقارنة هي بحوث من شأنها العمل على زيادة نسق معرفتنا التربوية وغير التربوية بطريقة منظمة . وسبيلها في ذلك تقديم شروح وتفصيلات للعلاقات بين الحقائق التي نلاحظها وكذلك صياغة تعميمات بناء على تحليلات هذه الحقائق في عدة بيئات .

ويفهم من ذلك أن البحث التربوي المقارن Comparative education research هو الذي يصمم للإجابة عن أسئلة معينة والتوصل إلى تعميمات بشأنها ، وربما من أبرز هذه الأسئلة ما يلي :

هل العلاقة بين متغيرين محددين في مجتمع ما توجد في مجتمع آخر؟

هل العلاقة بين متغيرين محددين تعدت ثقافة ما إلى ثقافة أخرى؟

هل العلاقة بين متغيرين محددين تكررت عبر فترات تاريخية؟

والبحث التربوي المقارن على هذا النحو ينطوي على دراسة العلاقة بين متغيرين ، وهو يتيح للباحث معرفة خصال السياق المجتمعي والعلاقات التأثيرية المتبادلة بين منظوماته الفرعية بعضها البعض ، أو بمعنى آخر بين المنظومة التعليمية وبين المنظومات الأخرى للمجتمع . مثل التأثير المتبادل بين القطاع التعليمي والقطاع الاقتصادي ، وتأثير الصفات الاجتماعية الاقتصادية للمجتمع على التعليم الحكومي .

وعلى وجه العموم يتميز البحث التربوي المقارن في الحقبة المعاصرة بتنوع المنهجية وتنوع النظريات والنماذج ، وكذلك تعديل وتطوير النظريات التي ظهرت في العلوم الأخرى ، بحكم أن

التربية المقارنة علم متداخل التخصصات ، يرتكز على مجموعة معارف تربوية وأخرى غير تربوية.

نظريات البحوث التربوية المقارنة :

تؤثر النظريات في البحث التربوي المقارن سواء من حيث صياغة أسئلة البحث أم من حيث صياغة الفروض أم من حيث المسلمات التي ينطلق منها البحث أم من حيث بناء الإطار النظري للبحث أم من حيث المقارنة التفسيرية لجوانب الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة والبحث .

وعلى وجه العموم فإن أهم النظريات التي يتبناها علماء التربية المقارنة منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين وحتى وقتنا هذا ، هي :

أولاً : النظريات الوظيفية :

يبدو أن سبنسر هو أول من أدخل مصطلح الوظيفية في العلوم الاجتماعية وقد استعاره من الفسيولوجيا ، ويستخدم علماء الاجتماع مصطلح الوظيفية للإشارة إلى العمليات الاجتماعية والأفعال الاجتماعية وبنى الجماعات ووظائفها المتعددة .

وتؤكد النظريات الوظيفية على الإسهام الذي يقدمه الجزء إلى الكل ، وهذا الكل قد يكن متمثلاً في مجتمع أو ثقافة . ومن ثم فإن تأكيد النظريات الوظيفية يكون على ضرورة تكامل الأجزاء في إطار الكل ، أو ما يطلق عليه في بعض الأحيان تساند الأجزاء ، أي أن النسق الاجتماعي تؤدي فيه أجزاؤه وظائف أساسية لتأكيد الكل ، وتثبيته وتقويته ، وبالتالي تصبح الأجزاء متساندة ومتكاملة .[1]

ويقودنا ما سبق إلى القول أن النظريات الوظيفية تهتم بدراسة ثلاثة أمور أساسية . أولها بناء النسق أو مورفولوجيته ، ثانيها : وظيفة النسق أو فسيولوجيته ، ثالثها نمو النسق أو تطوره .

ولقد وجد علماء التربية المقارنة أن النظريات الوظيفية في مجملها ومن خلال اهتمامها بالأمور السالفة الذكر ، يمكن اعتبارها إطاراً مرجعياً للبحوث المقارنة في التربية ، والاستفادة منها في مواضع كثيرة من هذه البحوث .

ومن بين النظريات الوظيفية ما يلي : [2]

1- **نظرية الوظيفية البنائية : Structural Functionalism**

تذهب هذه النظرية إلى القول إن لكل مجتمع بنية ووظائف مرتبطة بها ، وأن الأفراد بمثابة الوحدات الأساسية في البنية ، وأن نمط إنتاج السلع واستهلاكها يحدد أدوار الأفراد ومكانتهم في البناء الاجتماعي ، ويحدد نوعية مؤسسات المجتمع ونظامه القيمي . وترى هذه النظرية أن مهمة النظام التعليمي تتمثل في تحقيق استمرارية بنية المجتمع .

ومن هنا فإن أنصار تلك النظرية يرون أن البحوث التربوية تتمثل في تلك التي تلقي الضوء على الكيفية التي تدعم بها التربية شكل المجتمع عبر عدة ثقافات أو عبر ثقافة معينة ، لأن هذا يمكن الباحثين من استخلاص مبادئ عامة تفسر كيف تعمل مختلف النظم لتحقيق ذلك .

2- **نموذج التنمية : Development**

يذهب هذا النموذج إلى القول إن للتربية دوراً في إحداث التغير المطلوب ، ولاسيما في الدول النامية ، ولذلك فإن هذا النموذج يهتم بالإجابة عن الأسئلة الآتية :

أ- ما الدور الذي أدته التربية في تحديد الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية لبلد ما؟

ب- كيف تستطيع التربية (في إطار الخطط المستقبلية) الإسهام في التقدم؟

جـ- كيف تستطيع الخطط التربوية توفير الفرص التربوية للأفراد والجماعات بغية تمكينهم من تحقيق طموحاتهم؟

3- **نظرية رأس المال البشري : Human Capital**

كما سبق القول في الفصل الأول إن المسلمة الرئيسية لهذه النظرية تتمثل في أن التربية ترفع من إنتاجية الأفراد ، مما يؤدي إلى زيادة دخولهم . وتعني هذه النظرية بعدة أسئلة من بينها :

كيف تسهم التربية في زيادة الإنتاج الاقتصادي للفرد أو نقصانه؟

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال معرفة هذه الإسهامات للتربية من منظور عبر ثقافي أو منظور دولي ، الأمر الذي يوضح العلاقة بين تلك النظرية والبحوث التربوية المقارنة .

ثانياً : نظريات النظم العالمية والتبعية : World Systems Dependency [3]

تبرز هذه النظرية تداخل بلدان العالم ، وترى أن الدراسات التي تعنى بالظروف والمؤسسات القائمة في أي مجتمع معاصر - ومنها الدراسات التي ترمي إلى تفسير دور المؤسسات التربوية في ذلك المجتمع - يجب أن تنظر إلى هذه المؤسسات وتلك الظروف في إطارها العالمي الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي .

وقد لفت النظر في هذا الإطار العالمي سيطرة القوى الأمريكية والأوروبية واليابانية على بلدان العالم الثالث في آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية ، مما قاد إلى ظهور نظرية التبعية التي تقول بأن البلدان الصناعية المتقدمة تشكل داخل النظام العالمي - المحور أو القلب الذي يؤثر في بلدان الأطراف ويسيطر عليها .

ويؤكد أنصار هذه النظرية أن شعوب العالم الثالث مازالت تابعة لمستعمريها السابقين بالرغم من أن معظمها حصل على الاستقلال في أعقاب الحرب العالمية الثانية ، وفي مجال التربية يرى هؤلاء أن التربية في بلدان الأطراف تعكس علاقات وارتباطات التبعية لاقتصاد بلدان المحور وثقافتها .

ومن هنا فإن الدراسات التربوية المقارنة لبعض دول المحور ودول الأطراف ذات علاقات التبعية تكون من الدراسات التي يمكن الاستناد فيها إلى هذه النظرية كإطار مرجعي .

ثالثاً : النظريات التأويلية : Interpretist

واضح مما سبق أن النظريات الوظيفية ونظريات النظم العالمية والتبعية تشترك غالباً في النظرة القائلة بأن الحقيقة محسوسة ، وأنها تعرف بوقائع يمكن تحديدها بشكل عملي . أما النظريات التأويلية فهي تؤكد على طبيعة موضوع الحقيقة والحاجة إلى دراسة النظم التعليمية من خلال ما تمثله هذه النظم للذين يشاركون في العملية التعليمية من طلاب ومعلمين ورجال الحقل التربوي . [4]

رابعاً : نظرية التقارب : Convergence Theory

إذا كانت النظريات السابقة تنتمي إلى ميادين علمية غير التربية ، فإن نظرية التقارب أفرزها ميدان التربية المقارنة . وترى نظرية التقارب أن المتطلبات الثقافية والتقنية الراهنة تدفع النظم التعليمية في اتجاه واحد . ومن أمثلة تطبيقاتها : الاتجاه إلى المركزية الإدارية حتى في البلدان ذات

التاريخ الفيدرالي الطويل كالولايات المتحدة الأمريكية - النزعة العملية في تدريس الرياضيات - التركيز على العالم المعاصر في تدريس العلوم - إدخال مقررات دراسية جديدة في جميع المراحل التعليمية كالمعلوماتية - وغير ذلك من الأمثلة .[5]

ومن الأهمية بمكان ذكر أن الباحث في مجال التربية المقارنة قد يعتمد على أكثر من نظرية في دراسة معينة ، ومن ناحية أخرى فإن ما ذكر من نظريات لا يحيط بجميع المواقف التي تصدر عنها البحوث التربوية المقارنة والبحوث الدولية المعاصرة ، فهناك نظريات أخرى يمكن الاستفادة منها . ولكن كلامنا السابق عن نظريات البحوث التربوية المقارنة يؤكد على أهمية الأصول النظرية لهذه البحوث والعلاقات الارتباطية بينهما .

تصنيف البحوث التربوية المقارنة :

تتعدد تصنيفات البحوث التربوية المقارنة ، وربما مرد ذلك الأساس الذي يتم عليه النظر إلى البحوث ذاتها ، فقد يكون طبيعة البحث أو هدفه أو اتجاهه أو تخصصه هو الأساس الذي عليه تصنف بحوث التربية المقارنة .

وعلى وجه العموم فإن المؤلف يعتقد أنه يمكن الاعتماد على النموذج التالي في تصنيف البحوث التربوية المقارنة .

أولاً : من حيث طبيعة البحوث التربوية المقارنة :

يصنف البحث التربوي المقارن من حيث طبيعته إلى نوعين من البحوث ، هما :

1- البحث الأساسي : Basic Research

يتميز بأنه بحث أكاديمي أو نظري في الأغلب الأعم ، لذلك فهو يقود إلى زيادة المعرفة النظرية، فيما يتعلق بالجانب التنظيري في التربية المقارنة أو الفكر التربوي المقارن ، وكذلك أسس بناء النظم التعليمية وأسس تخطيط السياسات التعليمية وصياغة البرامج .

2- البحث التطبيقي : Applied Research

يقود إلى الحلول ، حيث إنه يصمم ليمكننا من معرفة سبل الإصلاح التعليمي ، واستراتيجيات

نجاح السياسات التعليمية أو فشلها ، وكذلك نتائج تطبيق التجديدات التربوية .

ومن الجدير بالذكر أن معظم بحوث التربية المقارنة سواء المصممة كبحوث أساسية أم بحوث تطبيقية - فإنها تفيد في تعريف صانعي السياسات التعليمية والقرارات التربوية بمفاهيم واستراتيجيات وتطبيقات تربوية ظهرت أثناء الممارسات التعليمية الحالية عبر عدة نظم تعليمية .

ثانياً : من حيث تخصص البحوث التربوية المقارنة :

تتضمن الدوريات المتخصصة في التربية المقارنة العديد من أنواع البحوث في التربية المقارنة ، وتنسحب المقولة ذاتها على الدراسات العلمية التي تجري في مجالات الدراسات التربوية المقارنة من أجل الحصول على الدرجات العلمية المتخصصة .

وهذا التنوع يمكن رده إلى تخصص البحث التربوي المقارن ذاته ، ومن ثم فإنه يمكن تصنيف البحوث التربوية المقارنة من حيث التخصص إلى أربع فئات أساسية ، هي :

1- البحث التحليلي : Analytical Research

يتجه البحث التحليلي إلى معرفة طرق ارتباط متغيرات الظاهرة التعليمية (موضوع الدراسة والبحث) بعضها ببعض ، ومن جهة أخرى معرفة سبل تغير العلاقات بين متغيرات الظاهرة التعليمية ، ومن جهة ثالثة كيفية اختلاف هذه العلاقات عبر الأفراد وعبر المواقف في النظام التعليمي أو في النظم التعليمية .

وغالباً ما يكون هدف البحث التحليلي هو فحص النظم التعليمية أو أجزاء من النظام التعليمي أو برنامج تعليمي ، وذلك من أجل تحديد العلاقات الوظيفية أو العلاقات السببية التأثيرية وراء الظاهرة التعليمية موضوع البحث والدراسة ، وأيضاً نوعية المخرجات التعليمية وجودتها .

ومن الممكن أيضاً أن يركز البحث التحليلي على فرد معين أو مجموعة أدوار لعدة أفراد ، كمحاولة بحثية علمية لشرح الأدوار والسلوكيات المتعددة في موقف أو أكثر من المواقف التعليمية.

من الأهمية بمكان أن نشير إلى أن البحث التحليلي يختص بالإجابة على عدة أسئلة من أهمها:

- ما العلاقات الوظيفية بين المتغير «أ» والمتغير «ب»؟
- لماذا يسلك نظام تعليمي ما ، أو مؤسسة تعليمية ما ، أو فرد ما ، طريقة معينة؟

2- البحث الوصفي : Descriptive Research

يتميز البحث الوصفي بأنه يتضمن عدة إجراءات مفيدة في الدراسات التربوية المقارنة ، من حيث وصف الظاهرة التعليمية والتحقق من العوامل المسئولة عنها وقيمة هذه العوامل ودلالتها .

ومن ثم فإن هدف البحث الوصفي هو وصف لمكونات النظام التعليمي والعلاقات التأثيرية المتبادلة بين هذه المكونات ، وكذلك وصف العلاقات المتبادلة والمتشابكة بين النظام التعليمي ومنظومات سياقه المجتمعي .

3- البحث التقويمي : Evaluative Research

تستخدم الطريقة التقويمية في البحث لاختبار فرض معين أو لاختبار مبدأ الممارسة المهنية . ويختص البحث التقويمي بدراسة القضايا المرتبطة بالجدارة أو القيمة أو العائد للتجديدات التربوية والبرامج التعليمية وأساليب التعليم وتقنياته وطرق التطوير التربوي .

ويفيد البحث التقويمي في تخطيط السياسة التعليمية وصياغتها واختبار الأفكار الجديدة ، وذلك من خلال الدراسات القطرية والدراسات عبر الثقافية التي تتناول برامج التجديد التربوي والمشكلات المتعلقة بها سواء فيما ينتمي للأفراد أم فيما ينتمي للمجتمع ذاته .

4- البحث الاستكشافي : Exploratory Research

يتمثل هدف البحث الاستكشافي في توليد فروض أو أسئلة بحثية ، وكذلك اكتشاف علاقات ووظائف مفيدة للتعمق في البحث .

وعامة يتجه البحث الاستكشافي إلى فحص النماذج المستخدمة في تنظيم المادة العلمية عن عمليات النظام التعليمي ومخرجاته ، والتوصل إلى نماذج أو طرق تفيد في تصميم بحوث في المستقبل . وفي ذات الوقت من الممكن أن يتجه البحث الاستكشافي إلى تحديد العلاقة بين المعونات الأجنبية أو تدخل الهيئات العالمية وبين النظم التعليمية في عدة دول .

واستطراداً لتصنيف البحوث التربوية المقارنة على أساس التخصص فإنه يمكن إجمال هذا التصنيف في الجدول التالي:

جدول رقم (4)

يبين تصنيف البحوث التربوية المقارنة على أساس التخصص

نوع البحث	الأسئلة التالية	هدف البحث
البحث التحليلي Analytical Research	1- ما التفسيرات العلمية لعلاقة مكونات الظاهرة التعليمية بعضها ببعض؟ 2- لماذا يسلك الأفراد أو النظم طريق معين؟	وصف الأدوار وتحديد العلاقات السببية والتأثيرية وتفسيرها
البحث الوصفي Descriptive Research	1- ما المركز الاجتماعي للأفراد؟ أو منزلتهم الاجتماعية؟ 2- ما العلاقات بين المتغيرات؟	وصف الظاهرة أو الأحوال أو الأفراد، وكذلك وصف العلاقة بين المتغيرات.
البحث التقويمي Evaluative Research	1- هل البرنامج «أ» أفضل من البرنامج «ب»؟ وأيهما أكثر كلفة؟ 2- هل السياسة التعليمية ملائمة للظروف الخاصة للبيئة التي توجد فيها؟	الحكم على جدارة برنامج تعليمي أو قيمته أو عائده، وتقديم تفسيرات علمية مفيدة لصنع القرارات التربوية.
البحث الاستكشافي Exploratory Research	1- ما القضايا المتعلقة يالأدوار والعلاقات والعمليات الموجودة؟ والتي يكون من المجدي فحصها بصيغ أخرى من البحث؟ 2- ما النماذج أو الأساليب أو الطرق التي يمكن أن تكون مفيدة في تصميم بحث مستقبلي؟	توليد فروض جديدة أو أسئلة بحثية وكذلك اكتشاف علاقات ووظائف مفيدة للتعمق في البحث.

الأبعاد المنهجية للبحوث التربوية المقارنة :

إذا كانت التربية المقارنة علماً متداخل التخصصات فإنها في ذات الوقت تتميز بنسق معرفي محدد ، يشمل جانب تربوي (العلوم التربوية) وجانب غير تربوي (علوم أخرى مثل علم الاقتصاد .. علم الاجتماع .. الخ) . ومن الضروري أن يظهر هذا النسق بجانبيه في البحث التربوي المقارن ، من حيث وصف الظاهرة التعليمية وتحليلها ثقافياً والتفسير المقارن لها ، وكذلك في استشراف مستقبلها . وتتحدد الظاهرة التعليمية في النظام التعليمي .. المشكلات التعليمية .. الوظائف .. الأنشطة .. الخ .

ومهما كانت هوية الظاهرة التعليمية فإن أبعاد منهجية البحث التربوي المقارن تتمثل في الآتي :

أولاً : البعد التاريخي :

يختص هذا البعد بدراسة نشأة الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة وعلاقتها بالظواهر التعليمية الأخرى ذات العلاقة وكذلك علاقتها بمجتمعها في الدول المختارة للبحث .

ثانياً : البعد الوصفي :

يتم هذا البعد على مستويين :

المستوى الأول : دراسة الظاهرة التعليمية في وضعها المعياري What Ought to be ويختص هذا المستوى بتوضيح العلاقات بين أجزاء الظاهرة التعليمية - ذاتها - بعضها البعض وعلاقات الظاهرة ببيئتها المحيطة أو نظامها الأم ، وكذلك استخلاص مؤشرات نظرية . ويعني ذلك أن الدراسة المعيارية - في هذا المستوى - تعمد إلى :

1- وصف الظاهرة التعليمية وتوضيح مكوناتها والعلاقات بينها .

2- وصف الظاهرة التعليمية كجزء من البيئة المحيطة أو النظام الأم ، وتوضيح روابط الصلة بينهما .

3- وصف العلاقة بين الظاهرة التعليمية والمتغيرات المختارة للبحث .

4- استخلاص تصور معياري للظاهرة التعليمية ، يعتبر هذا التصور بمثابة حل/ نموذج نظري للظاهرة التعليمية ، سوف يتم فحصه في الدول المختارة للبحث .

المستوى الثاني : دراسة الظاهرة التعليمية في الدول المختارة للبحث .

ويركز هذا المستوى على :

1- وصف الظاهرة التعليمية وبيان مكوناتها والعلاقات المتبادلة بين هذه المكونات .

2- وصف الظاهرة التعليمية كجزء من بيئتها أو نظامها الأم .

3- وصف العلاقات بين الظاهرة التعليمية ومتغيرات البحث .

4- رصد إيجابيات وسلبيات الظاهرة التعليمية .

ثالثاً : البعد التحليلي الثقافي :

يختص هذا البعد بإظهار القوى والعوامل الثقافية المسئولة عن الوضع الراهن للظاهرة التعليمية . وهذه القوى والعوامل الثقافية تشكل جوهر التحليل الثقافي ، الذي يمثل بعداً أساسياً في الدراسات التربوية المقارنة ، ويختص بالإجابة عن سؤال مؤداه : لماذا تكون الظاهرة التعليمية بالشكل الذي توجد عليه في دولة ما؟

ويفهم من هذا السؤال أن البعد الثالث متعلق بتحليل الظاهرة التعليمية ثقافياً في كل دولة من دول البحث على حدة ، كما يفهم أيضاً أن مكونات التحليل الثقافي (قوى وعوامل ثقافية) من الممكن ألا تكون موحدة في دول البحث ، نظراً لاختلاف الثقافات .

ويسير التحليل الثقافي في خطين متكاملين ، هما :

1- التحليل الثقافي الذي يوضح مسببات تشكيل الظاهرة التعليمية على النحو الموجودة عليه . وهو ما يمكن أن نطلق عليه تحليل ثقافي لماضي الظاهرة التعليمية .

2- التحليل الثقافي الذي يوضح ويفحص العلاقات التأثيرية المتبادلة بين الظاهرة التعليمية وبين بيئتها المجتمعية والمتغيرات المرتبطة بها . وهو ما يمكن أن يطلق عليه تحليل ثقافي لحاضر الظاهرة التعليمية .

وواضح أن التحليل الثقافي ينطوي على تحليل ثقافي لماضي الظاهرة التعليمية وكذلك تحليل ثقافي لحاضرها . ومن المفيد التأكيد على أن رصانة التحليل الثقافي لماضي الظاهرة التعليمية وحاضرها سوف يفضي إلى استشراف المستقبل التربوي للظاهرة التعليمية على نحو جيد .

ومن الضروري أن يتضمن التحليل الثقافي لماضي الظاهرة التعليمية وحاضرها ما يلي :

- القوى والعوامل الثقافية المحيطة بالظاهرة التعليمية (عامل سياسي .. عامل اقتصادي .. الخ) .
- قوى وأسباب أخرى نابعة من الظاهرة التعليمية ذاتها (مثل قلة وعي الأفراد .. وجود مشكلات تؤثر سلباً على الظاهرة التعليمية .. الخ)

وتجدر الإشارة إلى أن ظروف الدراسة والبحث قد تتطلب الخروج عن المألوف في وضعية التحليل الثقافي عقب وصف الظاهرة التعليمية في كل دولة من دول البحث المختارة إلى تخصيص جزء مستقل عن التحليل الثقافي للظاهرة التعليمية في الدول المختارة مجتمعة معاً .

وفي الحالة الأخيرة فإن التحليل الثقافي للظاهرة التعليمية يسير على النحو التالي :

1- تقسيم الظاهرة التعليمية إلى أجزاء أو محاور .

2- تلخيص كل جزء أو محور .

3- بيان القوى والعوامل الثقافية المؤثرة على هذا الجزء أو المحور في كل دولة من دول البحث على حدة .

4- بيان القوى والأسباب الأخرى المؤثرة على هذا الجزء أو المحور في كل دولة من دول البحث على حدة .

5- عقد مقارنة بين القوى والعوامل الثقافية وكذلك القوى والأسباب الأخرى المسئولة عن هذا الجزء أو المحور على مستوى الدول المختارة للبحث ككل .

6- تكرار ما سبق على بقية أجزاء أو محاور الظاهرة التعليمية .

رابعاً : البعد المقارن التفسيري :

يقصد بهذا البعد تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف للظاهرة التعليمية في دول البحث ، وتفسيرها في ضوء مفاهيم بعض العلوم الاجتماعية ذات العلاقة بالظاهرة التعليمية .

وتتحدد آلية هذا البعد فيما يلي :

1- تحديد أوجه التشابه في الظاهرة التعليمية على مستوى دول البحث ، ثم تفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة . ويعتبر هذا التفسير بمثابة تقديم إجابة علمية عن الأسباب الكامنة وراء أوجه التشابه في الظاهرة التعليمية ، السائدة في مجتمعات ذات قوى ثقافية متقاربة أو متباعدة أو متباينة .

وعادة ما يتم تفسير أوجه التشابه في ضوء إطار نظري لمفهوم معين من مفاهيم العلوم الاجتماعية . ويوضح ذلك المثالان التاليان :

المثال الأول : تتشابه كل من فرنسا وانجلترا وأمريكا في أن صياغة السياسة التعليمية تتم بواسطة المستويات القومية والإقليمية والمحلية ، دون استئثار مستوى بعملية الصياغة .

ويكون التفسير المنطقي لهذا التشابه في ضوء مفهوم المشاركة ومفهوم الديمقراطية .

المثال الثاني : تتشابه عدة دول في أن جماعات المصالح تشارك في صياغة السياسة التعليمية . ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء إطار أو نموذج التنظيم المفتوح، وهو أحد أطر مفهوم التنظيم .

2- تحديد أوجه الاختلاف في الظاهرة التعليمية على مستوى دول البحث ، ثم تفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية . وهذا التفسير هو في جوهره تقديم إجابة علمية عن الأسباب الكامنة وراء أوجه الاختلاف للظاهرة التعليمية ، السائدة في مجتمعات متقاربة أو متباعدة أو متباينة ثقافياً .

ويكون التفسير في ضوء أطر مختلفة لمفهوم نظري واحد ، فمثلاً الملاحظ أن درجة مشاركة جماعات المصالح في صياغة السياسة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من مثيلاتها في مصر . ويكون التفسير المنطقي لوجه الاختلاف هذا في ضوء نموذج التنظيم المفتوح ونموذج التنظيم المغلق ، وهما نموذجان للتنظيم . حيث تمثل الولايات المتحدة الأمريكية نموذج التنظيم

المفتوح ، في حين تمثل مصر نموذج التنظيم المغلق .

وربما يفيد في تفسير أوجه التشابه وأوجه الاختلاف لبعض الظواهر التعليمية التطرق إلى المتغيرات العالمية والعلاقات الدولية والاتفاقات الثقافية ، واعتبارها مفسرات منطقية لهذه الأوجه أو تلك . والملاحظ أن الغاية النهائية للبعد المقارن التفسيري تتمثل في التوصل إلى تعميمات أو استنتاجات ، تفيد في تعديل التصور أو النموذج النظري للظاهرة التعليمية التي تم وضعها على مستوى الدراسة المعيارية للظاهرة التعليمية (الإطار النظري) .

ويعني ذلك أن غاية البعد المقارن التفسيري هي التوصل إلى مؤشرات محددة لكيفية تحويل أو تعديل التصور أو النموذج النظري (الدراسة المعيارية للظاهرة التعليمية) إلى واقع معاش في بيئات ثقافية مختلفة (بناء على تطبيقات دول المقارنة ، باعتبارها تجارب ناجحة) .

وهذه المؤشرات تصلح كأسس لوضع بدائل أو حلول مستقبلية للظاهرة التعليمية في البلد الذي يعاني من مشكلات بشأنها . وهذا ما سوف يفضي إلى استشراف مستقبلي لهذه الظاهرة التعليمية.

خامساً : البعد التنبؤي (طرح البدائل المستقبلية) :

يعكس هذا البعد الجانب النفعي أو الإصلاحي للتربية المقارنة ، ولكن على نحو استشراف للمستقبل التربوي للظاهرة التعليمية موضوع البحث للدولة التي تعاني من مشكلات بشأنها . ويبدأ هذا البعد من نقطة المؤشرات التي انتهى إليها البعد الرابع (البعد المقارن التفسيري) ، ويؤسس عليها ما يلي :

1- وضع بدائل متعددة للظاهرة التعليمية على مستوى الدولة صاحبة المشكلات بشأنها .

2- فحص هذه البدائل في ضوء التطلعات المستقبلية والسياق المجتمعي الآني والمستقبلي للدولة المحورية (التي تعاني من مشكلات بشأن هذه الظاهرة) . وذلك لمعرفة الصعوبات التي تقابل البدائل وتدبر آليات التغلب عليها ، ومن ناحية أخرى تحديد متطلبات تنفيذ كل بديل ، ومن ناحية ثالثة للتعرف على مدى قابلية تطبيق كل بديل في الدولة المحورية .

3- عقد مقارنة بين البدائل واختيار البديل الأمثل ، وبيان إجراءات تطبيقه .

تمويل البحوث التربوية المقارنة :

تختلف طرق تمويل البحوث التربوية المقارنة ، وعلى أية حال فإن التصنيفات التمويلية لهذه البحوث يمكن بيانها كالآتي : (7)

أولاً : البحث المستقل : Independent Research

يتكفل أعضاء هيئة تدريس الجامعات وباحثوها بتمويل أبحاث أو مقالات ذات اهتمام خاص بهم ، وعادة ما يندرج تحت هذا الصنف الأبحاث الأساسية أو غير التطبيقية .

ثانياً : البحث ذو التمويل الحكومي : Government Funded Research

يهتم معظم مسئولي التعليم وصانعي السياسات التعليمية في بلاد العالم بمقارنة مستوى الأداء التعليمي بين المدارس بعضها البعض ، سواء داخل البلد الواحد أو بين البلاد بعضها البعض . وهناك أمثلة لهذا الصنف من البحوث مثلاً .. مقارنة مستوى أداء طلاب بلد ما في الرياضيات أو العلوم .. إلخ ، مع مثيله لطلاب بلاد أخرى .

وبطبيعة الحال فإن حكومات الدول هي التي تختص بتمويل مثل هذه البحوث ، لأن عائدها ينعكس بالإيجاب على الدول ذاتها ويفيد في تصحيح المسار التعليمي ورسم السياسات التعليمية الناجحة .

ثالثاً : البحث ذو التمويل الخيري Donor - Funded Research

تساهم عدة هيئات خيرية في تمويل البحوث التربوية المقارنة ، فعلى سبيل المثال ساهمت عدة هيئات في عام 1988 بمبلغ وقدره [2 بليون دولار] في تمويل عدد من البحوث التربوية المقارنة .

وربما من أبرز هذه الهيئات إسهاماً في التمويل هيئة التنمية الدولية بالولايات المتحدة الأمريكية United States Agency for International Development (USAID) . وتوجد عدة أمثلة للأبحاث الممولة من قبل الهيئات الخيرية ، من بينها دراسات الهيئة العالمية لتقويم التحصيل التعليمي (IEA) على مستوى (17) دولة . وبدأت هذه الدراسات في عقد السبعينيات من هذا القرن ، وهدفت إلى مقارنة أداء الطلاب في موضوعات مختارة في بيئات عبر قومية .

أدوات البحوث التربوية المقارنة :

تتميز البحوث التربوية المقارنة بتعدد أدواتها التي يستخدمها الباحث ويوظفها في جمع المادة العلمية وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها ، من أجل تحقيق الأهداف المتوخاه من دراسة الظواهر التعليمية المختلفة من المنظور المقارن .

ويمكن حصر أهم هذه الأدوات فيما يأتي :

أولاً : المصادر المطبوعة :

يحتاج باحث التربية المقارنة بداية أن يبدأ بقراءة متعمقة واسعةعن النظم التعليمية (موضوع الدراسة والبحث) وكذلك ظهيرها الثقافي والعلاقات التأثيرية المتبادلة بينهما ولا يتحقق ذلك إلا من خلال الرجوع إلى المصادر المطبوعة ، التي تشمل ما يلي : [8]

1- المصادر الأولية :

جرت العادة على تمييزها بأنها المصادر التي تعتمد على المشاهدةالعينية ، لكن في التربية المقارنة وبحوثها ليس هذا التمييز صحيحاً دائماً .

ويمكن القول بأن المصادر الأولية في التربية المقارنة وبحوثها تعني المصادر التي تعتبر معالجة علمية شاملة منظمة وكاملة لموضوع الظاهرة التعليمية (موضوع الدراسة والبحث) ، ومن أمثلتها التشريعات والقوانين التي تصدرها الدول في شئون التعليم ، والتقارير الرسمية والنشرات التي تصدرها وزارات التربية والتعليم وغيرها من الوزارات والهيئات العامة ، وسجلات المجالس التشريعية ، والمؤتمرات العلمية الدولية والإقليمية والمحلية ، وإصدارات الهيئات والمنظمات المختلفة مثل اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، والمكتب الدولي للتربية ، وإصدارات أقسام التربية المقارنة بالجامعات ومعاهد ومراكز الدراسات التربوية المقارنة .

2- المصادر الثانوية :

تشمل الكتب والمطبوعات والمقالات والمقتطفات التي تتناول النظم التعليمية ومشكلاتها تناولاً مباشراً ، كما تتضمن هذه المصادر كل ما أخذ من مصادر أولية بغرض تجميعها أو تبسيطها أو إعادة تنظيمها .

وينبغي أن يحترس الباحث في التربية المقارنة من المصادر الثانوية لما قد يتعرض لها من مزالق ما لم يكتب بعناية منها ، وينبغي أن يوازن الباحث بين ما يكتبه دارسو النظام التعليمي من الخارج وما يكتبه أهله عنه حتى يحقق نوعاً من التوازن في الأحكام والتعميمات .

3- المصادر المساعدة :

تتمثل في الكتب والمقالات والبحوث أو غيرها من المطبوعات التي لا تتناول النظم التعليمية ومشكلاتها تناولاً مباشراً ، ولكنها قد تتصل به من ناحية أو أخرى . فالمصادر التي تتناول الجوانب الثقافية أو السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية للمجتمعات لها أهميتها في البحوث التربوية المقارنة ، لأنها تمد الباحثين بالمعلومات غير التربوية ومن الممكن أن تمدهم بالمعلومات التربوية أيضاً، وكلا النوعين لازم لمعالجة منهجية سليمة في بحوثنا المقارنة ، على اعتبار أن التربية المقارنة علم متداخل التخصصات يؤسس على معلومات تربوية وأخرى غير تربوية .

ثانياً : الزيارات التعليمية :

تعد الزيارات التعليمية من الأدوات الأساسية للبحوث التربوية المقارنة ، وهي تكمل المصادر المطبوعة ، فهذه الزيارة تمد الباحثين في ميادين التربية المقارنة بصورة حقيقية عن النظم التعليمية والبيئات المحيطة بها ، وكذلك الفهم العميق لهذه النظم ومشكلاتها ، وبعبارة أخرى فإن الزيارات التعليمية تمكن الباحثين من دراسة النظم التعليمية داخل بيئاتها الطبيعية من ظروف سياسية واقتصادية وتكنولوجية وإدارية وغير ذلك .

ويجب ألا تكون الزيارات التعليمية زيارات عشوائية ، أو زيارات لمدارس حددت سلفاً من قبل هيئة ما ، بل يجب أن تكون الزيارات التعليمية زيارات لعينات ممثلة للظاهرة التعليمية في مختلف الجهات للظاهرة التعليمية في بلاد الدراسة والبحث .

ومن المهم أن يضع الباحث خطة لزيارة المؤسسات التعليمية موضوع الظاهرة التعليمية التي يتناولها الباحث ، محدداً فيها أوقات زيارة هذه المؤسسات ونوعيتها ، ومراعياً فيها أوقات العطلات الأسبوعية والعطلات القومية والقيم والتقاليد السائدة في المجتمع الذي توجد فيه تلك المؤسسات .

ومن المعتـاد أن يقوم البـاحث بزيارة مدرسة مـا في نصف يوم أو يوم ، ولكن الدراسـة المنظمة لكل النواحي التعليمية في المؤسسات الممثلة للظاهرة التـعليمية - موضوع الدراسة والبحث - قد تتطلب البـقاء مدة تتـراوح فيمـا بين ستـة أسابيع وثلاثة شـهور ، حتى يتسنى له إجراء مـقابلات شخصية كافية مع المسئولين عن التعليم ، وكذلك مـتابعة سير العمل بالمؤسسات التعليمية وتدوين ملاحظاته . (9)

صعوبات البحث المقارن في التربية :

تزخر أدبيات التربية المقارنة بالعديد من الصـعوبات التي تواجه الباحثين في الدراسات التربوية المقارنـــــة ، فقد أشـارت عدة كتب إلى هذه الصـعوبات ، وشرحـتها بالتـفصيـل ، وبينت سبل تفاديها . (10)

وعلى وجه العموم يمكن تصنيف صعوبات البحث في التربية المقارنة إلى عدة محاور ، هي :

أولاً : صعوبات متعلقة بمجال المقارنة وطبيعتها :

يواجه باحـث التربية المقـارنة عدة صـعوبات ، ترتبط بعـينات المقارنة (أو مـا يعرف بمجـال المقارنة) وطبيعة المقارنة من حيث كونها مقارنة وصفية أو تفسيرية ، وربما تنحصر أهم هذه الصعوبات فيما يلي :

1- صعوبة اختيار عينات المقارنة (حالات الدراسة) :

تتعلـق هذه الصعوبة بأي النـظم التعليمـية أو البـلاد يختارها الـباحـث للمقـارنة ، وهنا يجب التأكيـد على أن الأساس في الاختيـار يجب أن يتم في ضوء الهدف من المقـارنة ، فإذا كان هدف المقارنة هو التطوير والإصلاح فإنه يجب الاستعانة في المقارنة بالدول المرجعية أي الدول المتقدمة ، وإذا كانت الدراسـة المقارنة تهدف إلـى دراسة العلاقـة بين التعليم والتصنيـع مثلاً ، فـمن البديهي الاستعانة بالدول الصناعية واستبعاد الدول غير الصناعية .

2- صعوبة وضع أساس موضوعي موحد للمقارنة :

بات من قـبيل المسلمـات أن المقـارنة تكون جادة وصـادقـة إذا قامت على أسـاس موضـوعي وموحد للمقارنة ، ويأتي في مقدمة ذلك توحيد دلالة المصطلحات .

فالمصطلحات قد يختلف مدلولها من دولة إلى أخرى ، والأمثلة عديدة على ذلك ، فالتعليم الأولى مثلاً أو التعليم الثانوي قد يختلف مدلوله وتسميته من دولة لأخرى ، ومصطلح مدرسة School هو اسم قد يطلق على كلية جامعية في بعض الدول مثل انجلترا ، في حين أن العرف جرى على أن مصطلح مدرسة يطلق على مؤسسات التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي ، والمدارس العامة في انجلترا هي اسم يطلق على المدارس الخاصة ، أي أن الاسم على عكس المسمى، وغير ذلك من المسميات .

ومن الأهمية بمكان ذكر أنه عند مقارنة ظاهرة تعليمية (حالات أو اتجاهات أو أفراد) بين النظم التعليمية المختلفة يجب التأكد من أن المقارنة تتم بين مكونات من نفس المواصفات ، وذلك حتى تأتي المقارنة صادقة ومثمرة ، وبالتالي تحقق الفائدة المرجوة منها من استخلاص تعميمات والتوصل إلى نتائج مفيدة .

فمثلاً عند مقارنة التحصيل التعليمي بين الطلاب في عدة نظم تعليمية ، فإنه يجب التأكد من أن المقارنة تتم بين طلاب من نفس المواصفات ، بمعنى أن تكون المرحلة التعليمية واحدة ، وأن تكون عينة الطلاب متماثلة في الجنس (ذكور فقط أو إناث فقط أو ذكور وإناث) ، وأن يكون نظام القبول والاختيار في المرحلة التعليمية نظاماً متشابهاً ، فلا يصح أن نقارن المستوى التحصيلي لطلاب مرحلة تعليمية في بلد ما لا تقبل إلا صفوة الطلاب مع مثيله لطلاب مرحلة تعليمية في بلد آخر تقبل جميع الطلاب .

3- صعوبة جمع معلومات موثوق بها :

تعتبر هذه الصعوبة شائعة في جميع أنواع البحوث ، غير أنها تمثل صعوبة أكثر بالنسبة للتربية المقارنة ، لأنها تتعلق بجمع معلومات عن نظم تعليمية من مجتمعات مختلفة . كما أن دقة المعلومات والثقة بها تعتبر مسألة حيوية في البحوث التربوية المقارنة ، لما يترتب عليها من تحليل ثقافي ومقارنات تفسيرية ونتائج ، وكلها أمور كان من الضروري التحقق من صحة المعلومات بأكثر من طريقة .

فيجب أولاً التحقق من مصدر المعلومات ومدى دقته ودرجة الوثوق به ، كما يجب التحقق

من المعلومات نفسها ومدى صحتها وتطابقها مع ما هو معروف وتماسكها الداخلي وعدم تعارضها أو تحيزها ، كما يجب أيضاً مراجعة الطريقة التي جمعت بها هذه المعلومات وأنها لاتستهدف الدعاية أو أن الإحصائيات غير دقيقة أو معروضة بطريقة غير أمينة أو بطريقة مغلفة .

ثانياً : صعوبات متعلقة بأدوات البحث :

يواجه الباحث في الدراسات التربوية المقارنة صنفاً من الصعوبات يمكن إدراجها تحت صعوبات تنتمي لأدوات البحث ، وأهم هذه الصعوبات هي :

1- صعوبة الإلمام باللغات الأجنبية :

تتطلب البحوث التربوية المقارنة إلمام الباحثين باللغات الأجنبية ، حتى يتسنى لهم معرفة النظم التعليمية المختلفة بلغاتها الأصلية ، ومن ثم فهمها فهماً عميقاً وإدراك دينامياتها وعلاقاتها المتبادلة مع بيئاتها .

وقد يكون من المفيد لمواجهة هذه الصعوبة أن يتمكن الباحث التربوي المقارن من إجادة لغة أجنبية أو أكثر ، شريطة أن تكون لغة عالمية ، تكون بمثابة المدخل الذي يستعين به للتعرف على الثقافات ونظم التعليم الأخرى . وعادة فإن إلمام الباحث بأكثر من لغة أجنبية يعينه على الرجوع إلى المصادر المختلفة التي كثيراً ما تكون بغير لغته .

2- صعوبة توفر الإحصائيات :

تظهر هذه الصعوبة بوضوح في الدول غير المتقدمة ، حيث تتسم الإحصائيات في هذه الدول بالندرة أو بعدم الدقة أو أنها غير منتظمة ، مما يجعل الكثير منها غير ملائم لتوظيفه في البحوث التربوية المقارنة .

3- صعوبة استخدام الاختبارات السيكولوجية :

سبب هذه الصعوبة أن الاختبارات السيكولوجية بوضعها الحالي تصلح للبلاد التي وضعت لها أصلاً ، ومن ثم فإن استخدامها في البحوث التربوية المقارنة يتطلب تعديلها لتلائم بيئات الدول المراد اتخاذها مجالاً لهذه البحوث .

ثالثاً : صعوبات أخرى :

بجانب الصنفين السابقين من الصعوبات فإن هناك صعوبات أخرى ، من أهمها :

1- صعوبة التعميم :

هناك صعوبة تتعلق بالتعميم في الدراسات التربوية المقارنة ، ففي دراسة النظام الأمريكي للتعليم مثلاً يصعب جداً الوصول إلى تعميمات عامة بشأنه نظراً لاختلاف الممارسات التعليمية بين الولايات وتقويمها وتعقدها ، وبالمثل يجب الحذر من التبسط الشديد .

2- صعوبة عدم التحيز :

على الرغم من التأكيد المستمر على الالتزام بالموضوعية والحقائق المجردة فإن الباحث قد يتخلى عن ذلك بدرجات متفاوتة حسب درجة تحيزه الديني أو السياسي أو الاجتماعي . بل إن تفسيراته في جانب المقارنة التفسيرية قد تتلون بهذا التحيز دون شعور منه .

نظرة مستقبلية

يعتبر البحث التربوي المقارن بحثاً تراكمياً ، يثري المعرفة عبر الزمان وعبر الحدود وعبر التخصصات Across Disciplines . فالبحث التربوي المقارن يشارك في البناء المعرفي للبشرية فيما يتعلق بالمنظومة التعليمية وظهيرها الثقافي وأيضاً ظهيرها الحضاري العالمي ، وذلك عن طريق سبيلين : أولهما : البيانات والمعلومات التي يجمعها الباحثون من أجل تحقيق أهدافهم البحثية . وثانيهما : المعرفة الناتجة عن تنظيم تلك المعلومات وتوظيفها لخدمة الأهداف البحثية والنتائج التي تم التوصل إليها .

والنظرة المتفحصة للبحث التربوي المقارن حتى منتصف القرن العشرين تبين أن البنية المعرفية التي أنتجتها كانت مؤسسة على الاختلافات بين النظم التعليمية ذاتها والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها .

ومنذ خمسينيات القرن العشرين وحتى ثمانينياته أسست البنية المعرفية - التي أنتجها البحث التربوي المقارن - على التشابهات عبر النظم التعليمية والعلاقات الدينامية المتبادلة بين المنظومة

التعليمية والمنظومات المجتمعية الأخرى ، وكذلك أثر المتغيرات العالمية عليها . ومن ثم غدت الوظائف المتشابهة التي تقدمها النظم التعليمية هي أساس البناء المعرفي الذي يقدمه لنا البحث التربوي المقارن . وربما من أبرز هذه الوظائف إعداد الصغار للممارسات التطبيقية بجانب الممارسات النظرية ، وترسيخ المعتقدات والقيم عند الكبار ، والمحافظة على البنية الاجتماعية ، وتجريب أفكار تربوية جديدة من خلال الأنماط الحالية للتعليم ، وغير ذلك من وظائف .

ويمكن القول إن البنية المعرفية التي أنتجها البحث التربوي المقارن على مدى العقود الثلاثة السالفة الذكر أفادت المجتمعات بعدة إيجابيات ، من أهمها طرح بدائل متعددة للسياسات التعليمية ، وزيادة عقلانية صنع واتخاذ القرارات التربوية ، وأيضاً تعزيز قدرة المجتمعات على محاسبة صانعي القرارات .

وفي عقد تسعينيات القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين من المتوقع أن تزداد البنية المعرفية – التي سينتجها البحث التربوي المقارن – كماً وكيفاً بصورة مطردة أو بصورة لم يسبق لها مثيل ، نتيجة طبيعية للمتغيرات العالمية التي نعايشها .

والملاحظ أن هذه المتغيرات متعددة ، غير أنه يمكن حصر أهمها في ثلاث ثورات [11] .

الأولى : الثورة التكنولوجية الثالثة ، وهي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة ، وهي ثورة يصاحبها تداعيات كثيرة من أهمها التغير الاجتماعي المتسارع والانفتاح الإعلامي الثقافي الحضاري العالمي وتغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج .

الثانية : ثورة التكتلات الاقتصادية العملاقة ، وهي ثورة بدأت في استكمال ملامحها مع بداية عقد التسعينيات ، وهي أيضاً ثورة التكتلات الاقتصادية الطوعية ، وأهم نماذجها السوق الأوروبية، وتكتل أمم جنوب شرق آسيا «الأسيان» الذي يضم ما يسمى الآن بالنمور مثل كوريا وهونج كونج وسنغافورة ومن المحتمل أن تنضم إليه كل من ماليزيا وتايلاند ، والتكتل الأمريكي الذي يضم الولايات المتحدة وكندا ، وأيضاً تكتل جنوب آسيا «سارك» الذي يضم الهند وباكستان وبنجلاديش وسيريلانكا ونيبال .

والثالثة : الثورة الديمقراطية الثانية التي تجتاح مجتمعات شرق أوروبا وشرق آسيا وبعض دول أمريكا اللاتينية ومجتمعات أخرى في العالم الثالث ، فما شاهدناه في الاتحاد السوفييتي سابقاً يعد دليلاً بارزاً على وجود هذه الثورة ، وبفضل هذه الثورات اتحدت الألمانيتان .

وتلك الثورات الثلاث تنعكس بالإيجاب على البحث التربوي المقارن ، من حيث تطرقه إلى مجالات كانت تشكل معضلة للمجتمعات البشرية وتعوق تقدمها ، وربما من أبرز هذه المجالات ما يتمثل في :

1- البحث المستمر عن تطوير نظم القبول والخدمات التعليمية .

2- فحص السياسات التعليمية التي تعمل في بلاد معينة وفحص العوامل البيئية اللازمة لعملها ونجاحها .

3- البحث عن السبل الفعالة لارتباط التعليم بالعمل .

4- البحث عن التوازن الملائم بين التمويل الحكومي والتمويل الخاص للتعليم ، وكذلك التوازن الملائم لتوزيع الموازنات بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم العالي .

وهذه المجالات سوف يكون لها المردود الإيجابي على البنية المعرفية التي سينتجها البحث التربوي المقارن ، ومن المتوقع أن تبرز عدة أسئلة سوف تفرض نفسها على البحث التربوي المقارن، وربما يمتد تأثيرها إلى عدة سنوات من القرن الحادي والعشرين ، وبالتالي فإن البنية المعرفية الناتجة عن البحث التربوي المقارن تبدأ في التنامي والتطور .

وعلى أية حال يمكن حصر أهم هذه الأسئلة في الجانبين التاليين : [12]

أولاً : فيما يتعلق بنقل المعرفة .

يشمل هذا الجانب عدة أسئلة ، هي :

1- ما أدوات ومنهجيات نقل المعرفة عبر الحدود الثقافية والاجتماعية واللغوية؟ وأي من هذه الأدوات والمنهجيات أكثر إنتاجية للمعرفة؟

2- ما الطرق التي يتبعها باحث التربية المقارنة في إنتاج المعرفة؟

3- ما الخصائص الاجتماعية والتنظيمية للبنية المعرفية الناتجة عن البحث التربوي المقارن؟

4- ما نوعية المعلومات المطلوبة حتى يتسنى للباحثين والممارسين فهم النظم التعليمية وتطويرها؟

ثانياً : فيما يتعلق بتنفيذ التغيير :

1- كيف تختلف عمليات صنع واتخاذ القرار التربوي عبر المواقف التعليمية؟ وماذا تعني هذه الاختلافات بالنسبة للمعلومات التي نبحثها؟

2- متى يتم إنجاز التدخلات التربوية بنجاح؟ وكيف؟

3- كيف تشكل التدخلات التربوية مبادرات جديدة في كل من الدول الصناعية والدول النامية؟

4- ماذا تعني خبرات الدول حديثة التقدم الصناعي (كوريا ، وتايوان ، وغيرها) فيما يتعلق بالخيارات التعليمية؟ وكيف تستفيد منها الدول الأخرى التي تشرع في عمليات مشابهة للتغيير؟

والخلاصة أن البحث التربوي المقارن يجب أن يتسم بالتوازن والتكامل . ويتطلب التوازن أن يكون هناك باستمرار تفاعلاً متبادلاً بين العلوم والمنهجيات التي تستخدم في معالجة القضايا التربوية ، ومن جهة أخرى ضرورة تطبيق الأطر النظرية والمفاهيمية في معالجة هذه القضايا ، ومن جهة ثالثة صياغة التعميمات واستخلاص النتائج . ويعني التكامل تشجيع الباحثين على بحث القضايا التربوية والخبرات التعليمية عبر العالم ، من أجل الحصول على أفضل تصور ممكن لمواجهة المشكلات ووضع الحلول الجديدة .

وإذا كان البحث التربوي المقارن قد أنتج بنية معرفية فيما قبل تسعينيات القرن العشرين فمن المأمول في سنوات القرن الحادي والعشرين أن يشهد البحث التربوي المقارن فترة نمو كيفي وتطور كمي ، الأمر الذي ينعكس بالإيجاب على كينونة البنية المعرفية التي ينتجها .

الهوامش :

1- محمد عبد المولى الدقس ، التغير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق ، عمان ، دار مجد لاوي ، 1987 ، ص 169 .

2- اعتمد المؤلف في تناوله للنظريات الوظيفية على ما يلي :

- ملكة أبيض ، «تغيرات في التربية المقارنة» ، التربية ، العدد السابع بعد المائة ، السنة الثانية والعشرون ، ديسمبر 1993 ، ص 79 - 80 .

- Theisen, Gary & Adams, Don, "Comparartive Education Research", in: Thomas R Murray, International, Comparative Education, Oxford, Pergamon press, 1990, P., 235.

3- ملكة أبيض ، مرجع سابق ، ص 80 - 81 .

4- Theisen, Gary & Adams, Don, Op. Cit., P. (285).

5- يرجى مراجعة ما يلي :

- ملكة أبيض ، مرجع سابق ، ص 81 .

- Halls, W. d., (ed), Comparative Education: Contemporary Issues and Trends, UNESCO, Jessica Kingsley Publishers, 1990, PP. 35 - 36.

6- Theisen, Gary & Adams, Don, Op. Cit., pp. 280 - 282.

7- Ibid., pp. 289 - 292.

8- يرجى مراجعة ما يلي :

- وهيب سمعان ، دراسات في التربية المقارنة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، بد . ت ، ص 32 - 33 .

- محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة ، القاهرة ، عالم الكتب ، 1981 ، ص 30 - 31 .

9- وهيب سمعان ، مرجع سابق ، ص 33 - 34 .

10- يرجى مراجعة ما يلي :

- محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص 32 - 33 .

-محمد قدري لطفي ، في التربية المقارنة : دراسات في نظم التعليم ، القاهرة ، مكتبة مصر ، بد . ت ، ص 28 - 26 .

- عبد الغني عبود ، الأيديولوجيا والتربية : مدخل لدراسة التربية المقارنة ، ط3 ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 1980 ، ص 77 - 80 .

- ج . ميالاريه ، مقدمة في العلوم التربوية ، ترجمة صالح عبد الله جاسم ، الكويت ، مطبوعات جامعة الكويت ، 1996 ، ص 80 .

- نصر محمد عارف ، نظريات السياسة المقارنة ومنهجية دراسة النظم السياسية العربية ، فيرجينيا ، جامعة العلوم الإسلامية والاجتماعية ، 1998 ، ص ص 90 - 92 .

11- سعد الدين إبراهيم ، «مسودة التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي : الكارثة والأمل» ، المؤتمر السنوي السابع للهيئة العامة لمنتدى الفكر العربي : تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، عمان 12-1990/5/14 م ، ص ص 14 - 18 .

12- Theisen, Gary & Adams, Don, Op. Cit, pp. 297-298.

• الفصل الثاني •

المقاربات المنهجية المعاصرة في التربية المقارنة

سؤال أثار ومازال يثير اهتمام المشتغلين بالتربية المقارنة والمهتمين بها .. مؤداه : هل التربية المقارنة منهج أم محتوى؟

What is Comparative Education - A Method or A Content?

ويستطيع المحلل لتاريخ التربية المقارنة وأفكار روادها أن يلمس بوضوح تباين موقف هؤلاء الرواد إزاء ذلك .

وعامة يمكن تصنيف رواد التربية المقارنة – في إجاباتهم عن هذا السؤال – إلى ثلاث فئات :

أولها : تحدد التربية المقارنة من خلال المنهج الواجب اتباعه في الدراسات التربوية المقارنة . ولقد ترتب على ذلك تطور منهجيات هذه الدراسات ، ومن المتوقع أن يفضي ذلك أيضاً إلى تطوير منهجيات تلك الدراسات مستقبلاً . وحقيقة الأمر أن تاريخ التربية المقارنة غني بالمداخل والأساليب المنهجية المتعددة ، والتي تعتبر ترجمة حقيقية لاعتقاد هذه الفئة . بدءاً من بزوغ مداخل كاندل وهانز ومالينسون .. ومروراً بمداخل بيريداي وهولمز ونواه واكستاين .. ووصولاً إلى مداخل الدراسات المستقبلية في التربية المقارنة.

ثانيها : تحدد التربية المقارنة من خلال المحتوى . ولقد ترتب على ذلك تطور محتوى التربية المقارنة ومجالات البحث فيها . والنظرة الناقدة لمجالات الدراسة والبحث التربوي المقارن في الحقبة المعاصرة تبين أنها أكثر تطوراً عما ذي قبل ، بل إن هناك مجالات بحثية جديدة مشتقة من تخصصات متعددة مثل تعليم الكبار المقارن ... الاقتصاد التربوي المقارن .. إلخ ، وعليه غدت الظاهرة موضع الدراسة والبحث في التربية

المقارنة ظاهرة متعددة التخصصات Multidisciplinary Phenomena وكذلك ظاهرة بينية التخصص Interdisciplinary Phenomena .

ثالثها : تحدد التربية المقارنة من خلال المنهج والمحتوى معاً على أساس أن منهجية معينة تتسق مع محتوى بعينه ، وأن دراسة محتوى ما يتطلب منهجية خاصة ؛ حتى يتم دراسة الظاهرة التربوية المقارنة على نحو علمي ويتم معالجة كافة جوانبها بمنهجية صحيحة . وفي ذات الوقت فإن تطوير أيهما يفضي بالضرورة إلى تطوير الآخر ، وبالتالي يتم تطوير التربية المقارنة بشقيها المنهج والمحتوى .

والنظرة المدققة لما سبق تبرز أن اعتقاد كل فئة من الفئات الثلاث يفضي بطبيعة الحال إلى تطوير المقاربات المنهجية في البحث التربوي المقارن ، بل تفضي إلى استحداث مقاربات منهجية لم يعهدها البحث التربوي المقارن من قبل .

لذلك لم يكن غريباً أن تطرح الأدبيات دوماً مقاربات منهجية للدراسة والبحث في مكونات منظومة التربية المقارنة ، وعادة ما تتبلور أكثر هذه المقاربات في المؤتمرات المتعددة التي تعالج الجوانب المنهجية لهذه المنظومة .

ولا شك أن تعدد المقاربات المنهجية في منظومة التربية المقارنة يعتبر أمراً مفيداً في تطور هذه المنظومة وإثراء الدراسات والبحوث المتعلقة بها ، وكذلك التوصل إلى سياسات تعليمية وحلول لمسائل تعليمية تعوق المجتمعات بسياقاتها الثقافية عن النهوض والتقدم على كافة المستويات .

وسوف نستعرض في هذا الفصل بعض المقاربات المنهجية المعاصرة ، والتي يمكن الإفادة منها في مجالات الدراسة والبحث لمنظومة التربية المقارنة . ويمكن أن تجمع بعض هذه المقاربات مع بعضها البعض ، ويمكن أن يكون كل نوع من هذه المقاربات قائماً بذاته ، ويمكن أن يستخدم جزءاً من كل نوع من هذه المقاربات . وذلك حسبما تقتضي طبيعة الدراسة والبحث .

وعلى وجه العموم يمكن تحديد أهم المقاربات المنهجية المعاصرة في التربية المقارنة فيما يأتي:

أولاً : المنظور التاريخي Historical Perspective

يشير المنظور التاريخي إلى استخدام أساليب البحث التاريخي historical research techniques

في الدراسات المقارنة ، بهدف إلقاء الضوء على المنظمات التعليمية أو إيضاح فكر تربوي خلال حقب زمنية مختلفة في مجتمع واحد أو عدة مجتمعات .

ومن الأهمية بمكان أن المنظور التاريخي يختلف تماماً عن التمهيد التاريخي لبحث عن مشكلة ما ، يتم معالجتها في الوقت الحاضر مثل : الكمبيوتر في صفوف التعليم الابتدائي في كندا، فقد يكون لهذا البحث تمهيد تاريخي وليس تحليل تاريخي مستمد من استخدام المنظور التاريخي .

ويعتمد المنظور التاريخي على استخدام عدة أدوات وتقنيات من أهمها ما يلي : [1]

1- فحص وتحليل المواد المطبوعة مثل الكتب والدوريات والصحف والمراسلات والوثائق القانونية .. إلخ .
2- استنتاج تفسيرات لتطور النظام التعليمي أو قوانينه في فترة زمنية معينة في عدة دول متشابهة ثقافياً أو فترتين في دولة واحدة .
3- مقابلات للأشخاص الذين شاركوا في الأحداث أو الآخرين الذين عرفوا هؤلاء الأشخاص .
4- تحليل التسجيلات المسموعة والمرئية عن الأحداث المتعلقة بموضوع البحث .
5- استخدام الحاسب الآلي في تحليل محتوى الوثائق والأحداث وتكميم الظاهرة موضوع الدراسة .

ثانياً : المنظور التفسيري HERMENEUTICS

يستخدم هذا المنظور في الدراسات المقارنة من أجل تحقيق عدة أغراض من أهمها ما يلي : [2]

1- تحقيق وثيقة ما .
2- شرح وثيقة ما ، من قبل الباحث ، وذلك بإيضاح ما قد يوجد فيها من رموز ، أو تقديره لما يريد الكاتب قوله للآخرين .
3- تحديد الخلفية الاجتماعية التاريخية لوثيقة ما ، من خلال تحديد العوامل التي كانت قائمة في مجتمع المؤلف والتي أثرت في أغراضه وأسلوب عرضه .
4- استلهام أفكار تربوية جديدة عن طريق مواءمة مفاهيم أو نظريات أفرزها مجتمع ما ،

لاستخدامها في سياق اجتماعي مختلف .

ومن الواضح أن هذه الاستخدامات للتفسير تغني الدراسات التربوية المقارنة وتضفي عليها قدراً أكبر من الدقة والعلمية .

ثالثاً : أسلوب تحليل المحتوى CONTENT ANALYSIS

يعتمد هذا الأسلوب على فحص المادة المكتوبة أو المذاعة من أجل تحديد ما تتضمنه من مسائل ترتبط بالظاهرة موضوع البحث ، وتهم الباحث من أجل إتمام المعالجة المنهجية السليمة . ومن أمثلة الموضوعات البحثية التي يستخدم فيها هذا الأسلوب .. صور الأقليات العرقية في الكتب الدراسية لمدارس التعليم العام في كل من فرنسا وأسبانيا وإيطاليا .. صورة المرأة العربية في الكتب الدراسية لمدارس التعليم العام في الدول العربية .

وأفضل طريقة للقيام بتحليل المحتوى تتمثل في أن يعد الباحث قائمة بالأسئلة التي يريد الإجابة عنها ، ثم يقرأ الوثائق المختارة أو يستمع إليها للتوصل إلى نوع الإجابات التي تتضمنها .

وقد يكون تحليل المضمون كيفياً بصورة كلية إذا كان الباحث لا يريد إلا تحصيل معلومات حول موضوع يظهر في المواد المقروءة ، وقد يكون كمياً ، وحينئذ يلجأ الباحث إلى تنظيم جداول بعدد المرات التي يذكر الموضوع أو الموقف المدروس . [3]

رابعاً : أسلوب البحث المسحي SURVEY RESEARCH

يهدف هذا الأسلوب إلى تحديد مكونات الظاهرة التعليمية والعلاقات القائمة بين أجزائها [4] .

وعلى وجه العموم يفيد هذا الأسلوب في الإجابة عن عدة أسئلة هي :

1- ما الوضع الحالي للظاهرة التعليمية؟

2- ما مكونات هذه الظاهرة؟

3- ما العلاقات القائمة بين مكونات الظاهرة؟

وتدفع هذه الأسئلة الباحثين إلى إجراء تنقيب تفصيلي دقيق أو استقصاء شامل عن الظاهرة موضوع الدراسة ، ومن جهة أخرى تقديم تقرير عن مكونات الظاهرة والعلاقات بينها .

ويوجد نوعان من البحوث المسحية : [5]

أولهما : يتمثل في وصف كيفية توزيع ظاهرة ما في مجتمع بعينه ، مثل : وضع الأمية في الصومال - معدلات التسرب في المدارس الابتدائية في السودان - الميول العلمية لطلاب التعليم الثانوي في سلطنة عمان .

ثانيهما : يعنى بفحص العلاقات ، مثل : الصلة بين التحصيل في الرياضيات والوقت المبذول لأداء الواجب المدرسي ، والصلة بين المكانة الاقتصادية والاجتماعية للأسرة ونجاح الأبناء في المدارس الثانوية .

وتتضمن الأدوات المستخدمة في البحوث المسحية : الاستبانة QUESTIONNAIRE، وكشف الآراء OPINIONNAIRE ، والمقابلة INTERVIEW ، والاختبار TEST ، وسلم المواقف ATTITUDE SCALE ، وسلم التقويم RATING SCALE ، وقائمة الانتقاء CHECK LIST . كما يمكن للبحث المسحي أن يعتمد على وثائق مثل : قوانين التعليم ، أو اللوائح المالية ، مع العمل على جدولة النتائج في شكل قوائم تبين درجة تكرار كل من العناصر والسمات . [6]

وربما من أبرز الدراسات المسحية المقارنة .. دراسة «هولمز» عن مناهج التعليم الثانوي .

خامساً : أسلوب البحث التجريبي EXPERIMENTAL RESEARCH

يختص أسلوب البحث التجريبي بدراسة تأثير متغير على متغير آخر في العملية التعليمية ، أو تأثير متغير ما على نتائج التعليم . ويمكن الاستفادة من هذا الأسلوب البحثي في التربية المقارنة من خلال القيام بعدة دراسات تربوية مقارنة مثل : [7]

- تأثير أحد المتغيرات على نتائج التعليم في نظام إداري مركزي وآخر لا مركزي .
- تأثير أحد المتغيرات على نتائج التعليم في حجرة دراسة مزودة بمعينات التدريس وأخرى غير مزودة .
- تأثير أحد المتغيرات على نتائج التعليم في مدارس خاصة وأخرى حكومية .
- تأثير تدريس الرياضيات الحديثة على نتائج التعليم في مقابل تدريس الرياضيات القديمة (التقليدية).

والغرض الأساسي من البحث التجريبي يتمثل في معرفة أي المتغيرات التي يتم فحصها تؤثر بدرجة أعلى على مخرجات أو نتائج التعليم .

ومن الأهمية بمكان لفت الانتباه إلى أن هناك عدة صعوبات تقابل استخدام هذا الأسلوب في الدراسات التربوية المقارنة ، منها : صعوبة التحكم في بعض العوامل مثل النظام الإداري ، وكذلك صعوبة تعميم النتائج التي يتم التوصل إليها على المجتمع الكلي ؛ لأن هذه النتائج خاصة بعينة معينة .

سادساً : طريقة الأثنوجرافي ETHNOGRAPHY

تعتبر إحدى الطرق المنهجية للملاحظة ، وهي تؤسس على استخدام أساليب الملاحظة التي يستخدمها باحثو علم الأنثروبيولوجي الاقتصادي والاجتماعي في دراساتهم الميدانية للمجموعات والمجتمعات .

وتستخدم طريقة الأنثوجرافي في الدراسات المقارنة المتعلقة بتسجيل سلوك الأفراد وتفاعلاتهم في حجرة الدراسة أو المدرسة أو الأسرة أو التنظيم الإداري للتعليم . وتفيد هذه الطريقة في تفسير التفاعلات بين الأفراد وتوضيح معناها ودلالتها بالنسبة لثقافة المجموعة [8]

سابعاً : استخدام طرق متعددة MULTI - METHODS

يعتقد بعض مفكري التربية المقارنة بأنه لا توجد طريقة واحدة للبحث والدراسة في التربية المقارنة ، وأنه من الأفضل أن يستفيد الباحثون من العلوم السلوكية في استخلاص عدة طرق ، يمكن تطويعها للبحث والدراسة في الدراسات التربوية المقارنة .

ويعتبر دونالد آدمز DONALD ADAMS ممثلاً لهذه الفئة من مفكري التربية المقارنة ، فهو ينصح الباحثين بالاستفادة من العلوم السلوكية من أجل استخلاص مفاهيم أو طرق ذات صلة بالمشكلات التعليمية موضوع الدراسة المقارنة . بل إنه يقترح على الدارسين في التربية المقارنة أن يأخذوا بعين الاعتبار عند دراسة معظم المسائل بالمجال العوامل الأساسية التالية : [9]

1- الإحساس بالوحدة القومية (مثال ذلك عند مقارنة كندا ونيجيريا باستراليا) .

2- إدراك الموقف الاقتصادي العام (مثال ذلك عند مقارنة أورجواي مع باراجواي) .

3- مدى حالة الفكر للاعتقادات والتقاليد الأساسية (مثال ذلك عند مقارنة ألبانيا مع البرتغال).

4- اللغات السائدة والمشكلات اللغوية الناتجة عن تعدد اللغات (مثال ذلك عند مقارنة الهند مع فرنسا) .

5- من حيث الاتجاه والوضع السياسي (مثال ذلك عند مقارنة كوريا الشمالية مع كوريا الجنوبية) .

6- الاتجاه نحو التعاون الدولي (مثال ذلك عند مقارنة أسبانيا مع السويد) .

ثامناً : طريقة بحث تستند على مفهوم الوظائف FUNCTIONS

تختص هذه الطريقة بدراسة عناصر من النظام التعليمي وليس النظام بأكمله ، وتؤسس الدراسة على تحديد وظائف النظم بداية ، فعلى سبيل المثال يمكن أن تتخذ وظيفة التدريب المهني في بلد ما نمط تدريبي منتظم ، وتتخذ في بلد آخر نمط التلمذة الحرفية ، وتتخذ في بلد ثالث نمط التدريب في المصنع ، وهكذا تتعدد أنماط هذه الوظيفة . ومن ثم فإن دراسة هذه الوظيفة على هذا النحو وبالأنماط التي تتخذها وبأنواع التعليم المرتبطة بها ، ويبدو أنه مفيد في فهم أعمق لهذه الوظيفة في سياقاتها الثقافية المتنوعة ، وكذلك الإفادة منها في مجتمعات أخرى . [10]

تاسعاً : أسلوب دراسة العوامل والتأثيرات البيئية : FACTORS AND ENVIRONMENT INFLUENCES

إن صنع السياسة التعليمية لا يتم بمعزل عن الأوضاع والعوامل والمتغيرات الخاصة بالبيئة الداخلية لنظام السياسة التعليمية والبيئة الخارجية المحيطة بهذا النظام ، وأيضاً البيئة المحيطة بالمجتمع الذي ينتمي إليه ذلك النظام . وهذا الأمر يستوجب ضرورة الاهتمام بدراسة تلك البيئة بنوعياتها المختلفة ، ليس فقط لما لها من أثر واضح على السياسات التعليمية بل أيضاً للتأكد من توافر الأوضاع البيئية الملائمة لوضع السياسات التعليمية المناسبة .

لذلك قام العديد من الباحثين في علوم السياسة بمحاولات متعددة لتصنيف العوامل والتأثيرات البيئية على نحو يمكنهم من دراسة السياسة وتحليلها من المنظور المقارن في عدة دول ، ويوضح لهم مدى التباين في التأثيرات البيئية على السياسة . ومن بين هذه التصنيفات تصنيف سيجل ووينبرج SIEGEL & WEINBERG (1977) ، ذلك التصنيف الذي قسم التأثيرات البيئية إلى نوعين : **أولهما** : تأثيرات بيئية داخلية وتضم المحددات البيئية للسياسة مثل العوامل الاقتصادية

والبيئية والفيزيقية (الطبيعية) والعوامل الاجتماعية والعوامل الديموجرافية كما تضم محددات النظام السياسي مثل أسلوب الحكم السياسي وفئات السلطات الحاكمة وبرامجها .

وثانيهما : التأثيرات الخارجية التي تشملها قوى التطوير الدولية (التطويرات السياسية والاقتصادية) من جهة والضغوط والمساعدات والتعاون الدولي (كل ما يرتبط بصنع السياسة العامة والسياسة التعليمية) من جهة أخرى . [11]

كما قدم ليشتر LEICHTER (1979) تصنيفاً آخر للعوامل والتأثيرات البيئية يفيد في تحليل السياسة العامة وأيضاً يمكن استخدامه في تحليل السياسة التعليمية من المنظور المقارن ، ويميز هذا التصنيف بين أربع فئات من العوامل والتأثيرات البيئية ، تختص الفئة الأولى بالعوامل الموقفية (مثل العوامل الاقتصادية والتكنولوجية) ، وتشمل الفئة الثانية العوامل الهيكلية (مثل الهيكل الإداري للنظام السياسي والهيكل الإداري للنظام الاقتصادي) ، وتنطوي الفئة الثالثة على العوامل الثقافية (تميز هذه الفئة بين عوامل الثقافة العامة وعوامل الثقافة السياسية) ، وتتمحور الفئة الرابعة حول التأثيرات البيئية (وتتمثل في البيئة السياسية الداخلية والاتفاقات الدولية وبرامج التعاون الدولية المتعددة) . [12]

عاشراً : مدخل الحلول الكبرى MACRO SOLUTIONS

تزخر أدبيات التربية المقارنة بعدة معالجات منهجية ، تنظر إلى النظام التعليمي وسياسته على أنه جزء من نظام ثقافي كامل . وتتمثل أهم هذه المعالجات في معالجة هافيجهرست ، ومعالجة المؤتمر الدولي للدراسات المقارنة ، وكذلك مدخل التحليل الكلي في السياسة التعليمية ، ومعالجة بيرداي .

وتقوم معالجة هافيجهرست على أساس أنه عند دراسة النظم التعليمية ، فإنه يجب أن يتم تحليل كل نظام منها من خلال ارتباطه بالمؤسسات الأساسية في المجتمع وهي الأسرة والاقتصاد والدين والحكومة . وهو يذكر أن هناك طريقة جيدة لدراسة التعليم مقارناً ، وذلك عن طريق دراسة الاستجابات التعليمية التي تبديها مختلف المجتمعات لمشاكلها الخاصة ، مثل الاختلاف العنصري والاختلافات في العقيدة والتفاوت الاجتماعي - الاقتصادي والتغير الاجتماعي ومشكلات التكنولوجيا . [13]

وهناك المعـالجة التـي نادى بها المؤتمر الدولي الأول لـلدراسات المقـارنة في تعليم الكبـار [14] ، وهي تقـوم على أساس دراسـة تعليم الكبـار في أي بلد باعتـباره جـزءاً من نظام تعليـمي أكبـر ، وقدمت المعـالجة أمـثلة على ذلك وهي : النظام الإنجليكي (يشـمل المملكة المتحـدة والهند وهونج كونج ونيـجيريا والسودان) - والنظام الـفرنسي (يشمل فرنسـا والجزء الناطق بالفرنسـية في كندا وأفـريقيـا وآسيـا) - نظام أمريكـا الشمـالية (يشـمل الولايات المتـحدة الأمـريكية والجـزء الناطق بالإنجليـزية في كندا وبعض المناطق فـي آسيا وأفـريقيـا التي تضـمـها برامج أمـريكيـة) - النظام الاسكندنافي (يشمل الدانمارك والنرويج والسويد وكذلك بعض البـرامج التي تتعلق بتعليم الكبار في بعض بلدان أفـريقيـا) - النظام الأسبـاني (يشمل عـدة بلاد في أمريكا اللاتينيـة) والملاحظ أن هناك عدة مآخذ على هذا التصنيف فهناك فروق كثيرة داخل النظام الواحد تظهر هذه الفروق جلية داخل النظام الإنجليكي ، كمـا أن هذا التصنيف يكشف عن بعض السـمات ولكنه في الوقت ذاته يميل أيضاً لحجب أو تشويه غيرها من السمات التي تميز هذه الأنظمة .

أما مـدخل التحليل الكلي في السـياسة الـتعليمـية MACRO ANALYTICAL APPROACH [15] فيعمد إلى تناول السياسة التعليمية في علاقاتها بالنظم السياسية والاقتصادية ، لذلك فإن دراسات هذا المدخل تأخذ منحيين : **أولهما** يختص بتحليل الهياكل الإدارية للسياسة التعليمية ومنظومتها ، وكـذلك تحليل السيـاسـة من حيـث كونهـا مؤشـرات دالة على النظم الـسيـاسيـة والاقـتصـادية والاجتماعية . **ثانيهما** يختص بتحليل أهداف ومبادئ السياسات التعليمية وما يتبعها من إجراءات على مستـوى الممارسة في النظم التعـليمية . وعلى وجه العـموم يهدف التحليل الكلـي إلى توفير بيانات ومعلومات عن السيـاسات التعليمية على المستويين النظري والتطـبيقي ، مما يمكن المسئولين من التعرف على سبل الإصلاحات التربوية اللازمة لحل المشكلات .

وواقع الأمر أن هناك عدة دراسـات تنتمي لهذا المدخل ، من بينها دراسات سيـاسات التعليم في عدة بلدان ، ودراسات الهياكل التنظيمية لمنظومات السياسة التعليمية ، ودراسة ماير MEYER ورفاقه عن سيـاسات التوسـع في أعـداد المقيدين بالتـعليم على مسـتوى العالم في الفـترة من 1950 م إلى 1970 م وعلاقة هذه السياسات بالتغييرات الحادثة في النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية .

حادي عشر : مداخل الحلول الصغرى أو الجزئية MICRO / PARTIAL SOLUTIONS

يرى بعض علماء التربية المقارنة أن الدراسات التربوية المقارنة من الأفضل أن تتناول مشكلات تعليمية سائدة في عدة بلدان ، وعلى مدى فترات زمنية متفاوتة في إطار ظهيرها الثقافي ؛ لأن هذا ييسر من إمكانية التنبؤ بتطور هذه المشكلات مستقبلاً وكذلك التنبؤ بحلول لها بما يتفق ومتطلبات الظهير الثقافي للمجتمع الذي يعاني من المشكلة التعليمية موضوع الدراسة والبحث .

ومن هنا برزت مداخل الحلول الصغرى أو الجزئية كمعالجات منهجية للدراسات التربوية المقارنة ، وربما من أهم هذه المداخل ما يعرف بمدخل التحليل الجزئي في السياسة التعليمية ، وكذلك مدخل المشكلة لبراين هولمز .

ويركز مدخل التحليل الجزئي في السياسة التعليمية MICRO ANALYTICAL APPROACH على الدراسات الجزئية أو الصغرى في ميدان السياسة التعليمية . فالتحليل الجزئي يختص بدراسة السياسة التعليمية وممارساتها على المستوى الإقليمي أو المستوى المحلي وعلاقتها بالبيئة المجتمعية . من جانب آخر يتعلق التحليل الجزئي بدراسة السياسات الفرعية للتعليم مثل سياسات التعليم الجامعي والعالي وسياسات الإدارة التعليمية وسياسات تدريب المعلمين وما شابه ذلك . [16]

ولقد اتبع هذا المدخل كثير من علماء التربية المقارنة الذين يرون أنه يجب أن تتناول الدراسات المقارنة عدداً من السياسات الفرعية للتعليم ومشكلاتها المنتقاه من عدة بلدان ، أو المنتقاه من بلد واحد في فترات زمنية مختلفة . وذلك في إطار النسق الاجتماعي لهذه السياسات وعلاقتها المتبادلة ، وربما خير مثال لهذا الاتجاه دراسات سرجيوس هسن الفيلسوف المربي الروسي في عام 1928 وكذلك دراسات هانز [17] ، حيث تخير هسن أربع مشكلات رئيسية من مشكلات السياسة التعليمية وهي : التعليم الإلزامي - المدرسة والدولة - المدرسة والكنيسة - والمدرسة والحياة الاقتصادية . وقد حلل هسن الأسس والعوامل التي تقوم عليها هذه المشكلات ثم أتبع ذلك ببيان للتشريعات الحديثة المتبعة في بعض البلاد فيما يتعلق بهذه المشكلات . وقد تأثر هانز بالطريقة التي اتبعها ذلك الفيلسوف الروسي ، فأخرج عام 1929 كتابه عن مبادئ السياسة التعليمية وأضاف فيه إلى المشكلات الأربع السابقة أربع مشكلات أخرى وهي : العلاقة بين الدولة والأسرة -

والأقليات القومية – والجامعات – والتمويل – والتربية السياسية . وعندما أعاد طبع كتابه عام 1933 أضاف إليه مشكلتين أخريين وهما : التعليم المهني وتعليم الكبار . ولقد حلل هانز المشكلات المذكورة من وجهة النظر الديمقراطية كما أوضح الحلول العملية التي قدمتها الدول لهذه المشكلات ، وذلك بغرض التوصل إلى المبادئ التي من المفترض أن تسير وفقاً لها السياسة التعليمية .

ثاني عشر : أسلوب دراسة العلاقات الدولية (18) :

THE STUDY OF INTERNATIONAL RELATIONS

ظهرت دراسة العلاقات الدولية والتبادلات في ميادين التعليم والعلم والثقافة إبان ثلاثينيات هذا القرن ، ويطلق عليها بعض المفكرين دراسة العلاقات الثقافية بين الدول ، وتختص هذه العلاقات بدراسة أثر برامج التعاون الأكاديمي على سياسات التعليم ، حيث يؤثر كثير من الدول على سياسات التعليم في دول أخرى وذلك من خلال العديد من برامج التعاون الأكاديمي الرسمية وغير الرسمية مثل المنح الجامعية والبعثات العلمية للحصول على درجات أكاديمية وزيارات أساتذة الجامعات والبعثات الثقافية والمساعدات الفنية وما شابه ذلك . وعادة ما يكشف هذا النوع من الدراسات على المؤثرات الخارجية التي تشكل سياسات التعليم في بعض الدول وعلى وجه الخصوص دول العالم الثالث .

ثالث عشر : مدخل النظم SYSTEMS APPROACH :

يعتبر مدخل النظم من المعالجات المنهجية المعاصرة التي ظهرت في النصف الثاني من هذا القرن وينظر هذا المدخل إلى النظام التعليمي على أنه منظومة تتكون من عدة أجزاء متفاعلة عضوياً وترتبط بالنظام المجتمعي ، وبينهما علاقات تأثيرية متبادلة .

ويعتبر أسلوب تحليل النظم SYSTEMS ANALYSIS من أبرز أساليب هذا المدخل ، وحقيقة الأمر أن أسلوب تحليل النظم بدأ يبرز كمعالجة منهجية في الدراسات التربوية المقارنة منذ عقد الستينيات من هذا القرن ، حيث قام فليب كومز PHILIP COOMBS بإعداد دراسة علمية مستخدماً هذا الأسلوب ، نشرت في كتاب بعنوان : «أزمة التعليم المعاصر» .

رابع عشر : مدخل التجديد والانتشار الثقافي :

INNOVATION APPROACH CULTURAL DIFFUSION

يرتكز هذا المدخل في أساسه الفلسفي على نظرية الانتشار الثقافي ، وهي إحدى نظريات التغيير الاجتماعي ، وتذهب هذه النظرية إلى القول بأن التغير الثقافي يرجع إلى عامل الانتشار ، فالانتشار عملية تنتشر بموجبها سمات ثقافية من مجتمع إلى آخر ، وتميز هذه النظرية بين انتقال التراث وانتشاره ، فيعني **الأول** : الانتقال الثقافي عبر الأجيال (من جيل إلى آخر) داخل المجتمع . أما **الثاني** : فهو يعني : انتقال سمات ثقافية من مجتمع إلى آخر . وبمعنى آخر أن انتقال التراث يعمل وفق عامل الزمن ، بينما الانتشار يعمل وفق عامل المكان . [(19)]

وتشير الدلائل إلى أن جزءاً كبيراً من العمل في التربية المقارنة فيما يختص باقتباس التجديدات في هذا المجال قد أنجز ، على الرغم من التحفظ حول الجدوى من اقتباس وسائل لمعالجة طرق البحث أو حتى اقتباس نظم المؤسسات الموجودة في بلد ما لنقلها إلى بلد آخر . ومن أمثلة النظم التي اقتبست من بعض البلدان ورفضت من غيرها نذكر الآتي : [(20)]

1- كان أول ظهور وبداية معاهد الميكانيكا في المملكة المتحدة ، والتي انتشرت بعد ذلك في استراليا ونيوزيلندا وكندا .

2- المدارس الثانوية الشعبية التي بدأت في الدانمارك واقتبست بعد ذلك في بلدان اسكندنافية أخرى ، وفيما بعد - في شكل معدل - في الهند وأفريقيا ثم هولندا وألمانيا ، ورغم بذل عدة محاولات فإن انتقالها إلى المملكة المتحدة أو الولايات المتحدة الأمريكية أو كندا لم يكلل بالنجاح .

3- برامج الخدمة العامة والدراسات الإضافية الجامعية انتشرت بدرجة كبيرة من انجلترا والولايات المتحدة إلى كثير من البلدان .

4- انتشرت برامج روابط العمال من انجلترا إلى أوروبا الشمالية والغربية ومنها إلى غانا واستراليا ونيوزيلندا . غير أن هذه البرامج والروابط لم تقتبس في الولايات المتحدة ، كما كانت بدايتها في كندا تتسم بالسرعة في بداية الأمر ولكنها واجهت مقاومة وتوقفت .

5- انتشر نظام السوكول SOKOL في بلدان عديدة في أوروبا الشرقية ثم أدخل هذا النظام إلى كندا والولايات المتحدة ، كنشاط تقوم به الجماعات المهاجرة .

6- المعهد النسائي ظهر أولاً في كندا ، كما أن الرابطة العالمية للنساء وهي عبارة عن منظمة تعمل من أجل تقدم نساء العالم امتدت إلى أكثر من 50 بلداً من مركزها الرئيسي في المملكة المتحدة .

7- الأسواق الثقافية في المزارع من خلال الراديو FARM RADIO FORUM وهو تعبير استُخدم كدلالة على التعليم الذي يذاع بالراديو في الهند وفي كثير من بلدان أفريقيا . وهذه الفكرة التي نشأت في كندا أثرت بشكل واضح على برنامج لمحو الأمية في كولومبيا . أن النمط التنظيمي لهذه الأسواق والذي طبق واستخدم تحت أسماء مختلفة مثل «الاستماع الجماعي» ، قد انتشرت إلى المناطق التي تتكلم الإنجليزية في منطقة البحر الكاريبي .

وحول هذه الأمثلة السابقة يمكن أن تثار بعض التساؤلات الهامة من هذه التساؤلات : لماذا انتشرت هذه الأنشطة في بعض الأماكن ولم تنتشر في أماكن أخرى؟ وهل قامت هذه البرامج بتنشيط نمو البرامج التعليمية المحلية أم أنها على العكس عوقتها؟ إن الكثير من النقد الذي ثار حول مشاريع التنمية الدولية من قبل الدول الغربية الصناعية قد ركز على أهمية اقتباس الأساليب التكنولوجية تلك التي نمت في الغرب عامة . وحتى لو كانت النتائج المباشرة لمثل هذا الاقتباس قد بدت ذات فائدة ونفع عاجل إلا أن ذلك لا يمنع من قيام الكثير من التساؤلات حول جدوى ذلك الاقتباس بصفة عامة . (21)

خامس عشر : الطرق الكمية QUANTITATIVE METHODS :

برزت الطرق الكمية كمعالجات منهجية في الدراسات التربوية المقارنة إبان النصف الثاني من القرن العشرين ، بغية التوصل إلى قوانين علمية يمكن الاستناد إليها في الهندسة الاجتماعية ، الأمر الذي ترتب عليه إعطاء مكانة عالية في الدراسات المقارنة والتركيز على ظواهر تربوية محددة مثل أعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم ومستوى تعلمهم ، وأثر هذه الظواهر التربوية في مردودات اجتماعية معينة مثل النمو الاقتصادي واستقرار النظام السياسي . (22)

وتزخر أدبيات التربية المقارنة بأمثلة عديدة لهذه الطرق الكمية ربما يأتي على رأسها مدخل هارولد نواه HAROLD NOAH وماكس اكستاين MAX ECKSTIEN ، وكذلك المدخل الإحصائي .

ويرى نواه واكستاين أن إجراء الدراسات التربوية المقارنة على نحو علمي يتطلب استخدام الطرق والأساليب المنهجية المتبعة في العلوم الاجتماعية المعاصرة ، والتي تتميز بالاستقصاء الكمي الإمبريقي المنظم المضبوط لصياغة فروض محددة تحديداً علمياً وواضحة ؛ لأن ذلك يفيد في اكتشاف العلاقات المتبادلة بين الظواهر التربوية ومجتمعاتها ، ومن ثم يتسنى تقديم نتائج محددة ومفيدة في تخطيط السياسات التعليمية ووضع حلول مستقبلية للمشكلات التعليمية .

وعلى وجه العموم يتمثل مدخل نواه واكستاين في الخطوات التالية : [23]

1- تحديد المشكلة :

تتعدد طرق تحديد المشكلات التعليمية في الدراسات التربوية المقارنة . حيث يمكن تحديد المشكلة على أساس الملاحظة والقراءة أو الزيارة العلمية للمؤسسات التعليمية . ومن ناحية أخرى قد تحدد المشكلة على أساس التعمق في نظامنا التعليمي والنظم التعليمية الأخرى ، وملاحظة الجوانب المطلوب محاولة تفسيرها وإلقاء الضوء عليها . ومن ناحية ثالثة قد يصبح تحديد المشكلة على أساس معرفتنا بمشكلات معينة أو علاقات معينة بين التربية والمجتمع ، يمكن توضيحها بالدراسة المقارنة .

وقد نتوصل من خلال قراءاتنا وتفكيرنا إلى تقديم بعض التفسيرات التي تساعد على توضيح المشكلة وإثارة مجموعة من الأسئلة أو افتراض علاقات أو افتراضات أخرى توضيحية . فقد نلاحظ – على سبيل المثال – أن النظم التعليمية في بعض البلاد مجددة ومتطورة بينما تكون نظم تعليمية أخرى محافظة . عندها قد نبدأ في التفكير في الطرق التي نربط فيها بين التجديد والتطوير وخصائص معينة في المجتمع . وقد تكون هناك علاقة بين التجديد وبين نظم سياسية معينة أو سيادة دين معين أو تقاليد معينة أو خصائص نظام اجتماعي معين أو طرق مختلفة لتنظيم المدارس والإشراف عليها . وقد يؤدي ذلك إلى مزيد من تحديد مجال الاهتمام بالدراسة والبحث عن الكتب والمؤلفات المتاحة عن علاقة معينة في عدة مجتمعات .. ومن ثم يؤدي ذلك إلى مزيد من تحديد المشكلة .

2- صياغة الفروض :

على عكس بيريداي الذي يقترح في منهجه مرحلة طويلة من الوصف والشرح ثم المقابلة للمعلومات والتفسيرات قبل صياغة الفروض الحقيقية ، يذهب كل من نواه واكستاين إلى أن جمع المادة ذات الطابع العلمي على نطاق واسع يعتبر مضيعة للوقت والجهد . حقيقة أن الدراسة الأولية لما كتب عن الموضوع وجمع المعلومات عنه هي مسألة ضرورية لكن إلى الحد الذي تسهم به في توضيح المشكلة حتى يمكن الانتقال بعدها إلى الدراسة التفصيلية المنظمة . وهذا يتم من خلال صياغة فروض تساعد الباحث على التركيز وتقدم له بداية مفيدة لجمع المادة اللازمة لدراسته.

إن نوع الفروض التي يتوصل إليها الباحث يتوقف على الحصيلة النظرية والمعرفية في المجال موضوع الدراسة . فإذا كانت هذه الحصيلة شاملة وعميقة ساعدت على التوصل إلى فروض أكثر تحديداً ودقة . فقد نفترض مثلاً في ضوء الأمثلة السابقة أنه كلما زاد انفتاح النظام الاجتماعي زاد تجديد النظام التعليمي . ويلزمنا بالطبع الاستعانة بما كتب في ميدان التربية وغيره عن النظم المفتوحة والمغلقة والتجديد لتحديد مفاهيمنا واختيار معاييرنا ، ولكن في هذه المرحلة قد نقنع باختبار العلاقة المفترضة بين الانفتاح والتجديد في إطار عريض عام .

3- تحديد المفاهيم والمؤشرات :

وفي هذه المرحلة يتم تحديد المفاهيم تحديداً دقيقاً ، وقد نلجأ إلى التحديد الإجرائي لها ، وقد نحدد المفاهيم مثل الانفتاح والتجديد في ضوء معايير أو مؤشرات معينة ومثل هذا التحديد يساعدنا أكثر على جمع مزيد من المواد المتصلة بالموضوع ، ومن الواضح أنه من الصعب اختيار مؤشرات صادقة أو التوصل إلى تحديدات إجرائية دقيقة للمفاهيم . وقد نحدد مثلاً الانفتاح في إطار إمكانية التحرك في النظام الاجتماعي . وقد نستخدم مؤشرات مثل الخلفية الاقتصادية الاجتماعية لذوي المناصب العليا في التجارة والصناعة أو الخلفية الاقتصادية الاجتماعية لطلاب الجامعات . ونحن بهذا نفترض أن النظام المفتوح يسمح على عكس النظام المغلق بوجود أفراد من مختلف الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية في الوظائف العليا وفي التعليم الجامعي . ومن الطبيعي أن تحديد المؤشرات واتساعها أو ضيقها إنما يتوقف على طبيعة المفاهيم المستخدمة وعلى المعلومات المتوفرة عنها .

4- اختيار الحالة :

هناك بعض المعايير يقدمها نواه واكستاين لاختيار الحالة من أهمها : مطابقة الحالة للفروض والاقتصاد في الدراسة ، وعند اختبار الفرض يمكن مثلاً اختيار بلدين نرجح أنهما يمثلان طرفي النقيض للنظام المفتوح والمغلق ، كما نختار بعض البلاد التي نرجح أنها تقع بينهما .

أما الاقتصاد في الدراسة فيثير مسألة عدد الحالات التي يمكن اتخاذها أساساً للمقارنة لاختبار الفرض . وهذه مسألة تخضع لطبيعة كل دراسة على حدة . ومن الواضح أن قلة الحالات تقلل من قيمة النتائج المستخلصة لتعميمها أو للتنبؤ على أساسها ، وبالمثل يمكن القول بأن كثرة عدد الحالات يؤدي إلى صعوبة تناولها كما يؤدي أحياناً إلى التكرار .

ويشير نواه واكستاين إلى أربعة أنواع من العينات المستخدمة في الدراسات المقارنة هي :

العالمية والإقليمية والقومية والعبر زمنية . والدراسات العالمية تقوم بها على سبيل المثال اليونسكو ووكالاتها المتخصصة على نطاق عالمي . أما الدراسات الإقليمية فهي الدراسات التي تجرى على عدة دول تجمعها وحدة إقليمية مثل دول أمريكا اللاتينية أو جنوب شرق آسيا أو الدول العربية . أما الدراسات القومية فتقوم في دولة ما بين أقاليمها المختلفة مثل مقارنة التعليم في قطاعات مختلفة فيها كقطاع الريف والمدن مثلاً أو بين الولايات بعضها البعض .

أما الدراسات عبر الزمنية فتشمل دراسة موضوع معين في دولة معينة في فترتين زمنيتين مختلفتين لاختبار فرض أو فروض معينة .

5- جمع المادة :

هنا وفي هذه المرحلة يواجه الباحث مشكلات عملية ومنهجية . وبعض المشكلات العلمية هي مشكلات مشتركة مع الميادين الأخرى ومنها الوصول والحصول على نوع معين من المعلومات والمواد الكافية الموثوق فيها . وبعض هذه المشكلات خاص بالدراسات المقارنة وتنبع أساساً من طبيعة الدراسة المقارنة مثل مشكلات السفر والإقامة ومشكلات اللغة ومشكلة تفسير الاختلافات الثقافية يضاف إلى ذلك الصعوبات المتعلقة بالاتصال والدقة إذا ما كلف الباحث شخصاً آخر غيره في البلد الآخر بجمع المادة نيابة عنه .

ولكن على الرغم من كل هذه الصعوبات فعلى الباحث أن يبني دراسته على المعلومات المتاحة

له وأن يكيف دراسته في هذا الإطار . أما المشكلات المنهجية فتتمثل في الاختيار من بين المواد المتاحة ما هو متصل بالفروض موضع الاختبار . وقد سبق أن أشرنا إلى أن الوصول إلى الفروض وصياغتها في مرحلة مبكرة والوصول إلى تحديد المفاهيم والمؤشرات يساعد على حل هذه المشكلة.

6- استخدام المادة :

في هذه المرحلة يقوم الباحث بتحليل المادة التي جمعها في ارتباطها بالفروض التي يختبرها والمفاهيم التي يستخدمها ، وهذا يتطلب بالطبع تحديداً دقيقاً للمفاهيم والمؤشرات كما سبق أن أشرنا وهنا ينبغي أن ينتبه الباحث إلى ما قد يكون في المواد من غموض أو تناقض أو خلط . فقد يكون هناك - على سبيل المثال - من يعتبر التجديد شيئاً حسناً في حد ذاته بصرف النظر عنه كمهنة وطبيعة . وهنا يجب أن نتساءل عن الاتجاه الذي يكون عليه التجديد . فقد يكون التجديد في اتجاه غير مرغوب فيه مثل إدخال العقاب الجسمي مثلاً كوسيلة لحفظ النظام أو فرض مزيد من الصرامة في النظام المدرسي . وهكذا . ويتوقف استخدام المادة بالطبع على الحالات موضع الدراسة ، وفي هذا مجال كبير لحسن تصرف الباحث .

7- تفسير النتائج :

في هذه المرحلة تتم مراجعة النتائج المستخلصة ومراجعة الطريقة التي تم بها التوصل إلى هذه النتائج . وقد يكتشف الباحث هنا أن الفروض لم تكن مصاغة بدرجة كافية أو أن المؤشرات غير صادقة ، وقد يؤدي ذلك إلى مزيد من الدراسة من أجل التغلب على مثل هذه النقاط من الضعف، وفي النهاية يتوصل الباحث إلى صياغة نتائجه بصورة نهائية ليضعها في خدمة غيره من الباحثين أو الدارسين أو المخططين أو متخذي القرار .

أما المدخل الإحصائي فيختص بإجراء مقارنة للحقائق التربوية في البلاد المختلفة بطريقة إحصائية ، كمقارنة الميزانيات القومية للتعليم ، أو نصيب الفرد من مصروفات التعليم ، أو كلفة التعليم في مراحله المختلفة ، أو كثافة الفصل ، أو خصائص المباني المدرسية ، أو نصيب السكان من التعليم في كل مرحلة تعليمية ، أو إعداد الخريجين في كل مرحلة تعليمية وفي كل تخصص معين . ومن ناحية أخرى فإن المدخل الإحصائي يستخدم في مقارنة الكيف في التعليم في البلاد

المختلفة ، وذلك عن طريق استخدام مؤشرات معينة لجودة التعليم أو نصيب الفرد أو التلميذ من مصروفات التعليم . [24]

وبعبارة أخرى فإن المدخل الإحصائي يتضمن نوعين من التحليل : **أولهما** تحليل كمي ، وهو يعني استخلاص المؤشرات الدالة على درجة النمو في النظام التعليمي من حيث كمه ، مثل معدلات النمو في أعداد المقيدين والمقبولين فيه . **وثانيهما** تحليل كيفي وهو يعني استخلاص المؤشرات الكمية التي تشير إلى نوعية التعليم المقدم ودرجة الجودة فيه ، مثل نصاب المعلم ومعدلات النجاح ومعدلات النقل والترفيع ومعدلات الرسوب ومعدلات التسرب ومعدلات الإهدار . [25]

سادسا عشر : النماذج الرياضية MATHEMATICAL MODELS :

يقصد بالنموذج وضع تصميم مبسط لتفسير واقع ما . وبذلك فإن النموذج يعطي صورة تجريدية للواقع ، موضحاً فيها معطيات الواقع وطبيعتها وتفاعلاتها . وتتنوع النماذج لتشمل كل من : النماذج الطبيعية ، والنماذج المناظرة ، والنماذج التصويرية ، والنماذج الرياضية . ومهما كان من أمر تنوع النماذج فإنها تؤسس جميعاً على محاكاة عمل النظم (بما فيها النظم التعليمية) ، وذلك من خلال تصويرها في نماذج تجريدية تعكس آلية عملها وتبين خصائصها الرئيسية .

وتعمد النماذج الرياضية إلى تمثيل آلية عمل النظم بمجموعة من العلاقات والدوال الرياضية ، وتستند على نوعين من المتغيرات الكمية ، هما : المتغيرات التابعة ، والمتغيرات المستقلة .

وعلى وجه العموم يمكن تقسيم النماذج الرياضية إلى ثلاثة أنواع ، هي : [26]

1- نماذج التنبؤ بمتغيرات البيئة FORCASTING MODELS :

وتهدف إلى تقدير أو قياس القيم المستقبلية لمتغيرات البيئة المحيطة بالنظام ، فعند بناء نموذج اقتصادي كلي مثلاً ، لابد من تحديد القيم المستقبلية للأسعار العالمية ومعدلات التضخم ومتوسط أسعار الفائدة العالمي .

2- نماذج التنبؤ بآلية عمل النظام ومعدلات أدائه

MODELS FOR PREDICTING SYSTEM PERFORMANCE

ويمكن استخدامها في التنبؤ بآلية عمل النظام وقياس معدلات أدائه كدالة في متغيرات البيئة ومتغيرات اتخاذ القرار ، كما يوضح الشكل رقم (2) أن هذه النوعية من النماذج تقوم بقياس قيم المتغيرات التابعة اعتماداً على القيم التي حددها مستخدم النموذج لكل من متغيرات البيئة ، ومتغيرات اتخاذ القرار والعلاقات الرياضية التي تمثل آلية عمل النظام . وهذه النوعية من نماذج الاقتصاد الكلي يمكن استخدامها لدراسة الآثار المستقبلية للتغير في متغيرات البيئة ، أو متغيرات اتخاذ القرار على الأداء الاقتصادي مقاساً بمعدلات نمو الناتج المحلي الإجمالي .

3- نماذج البحث عن الحل الأمثل : OPTIMIZATION MODELS

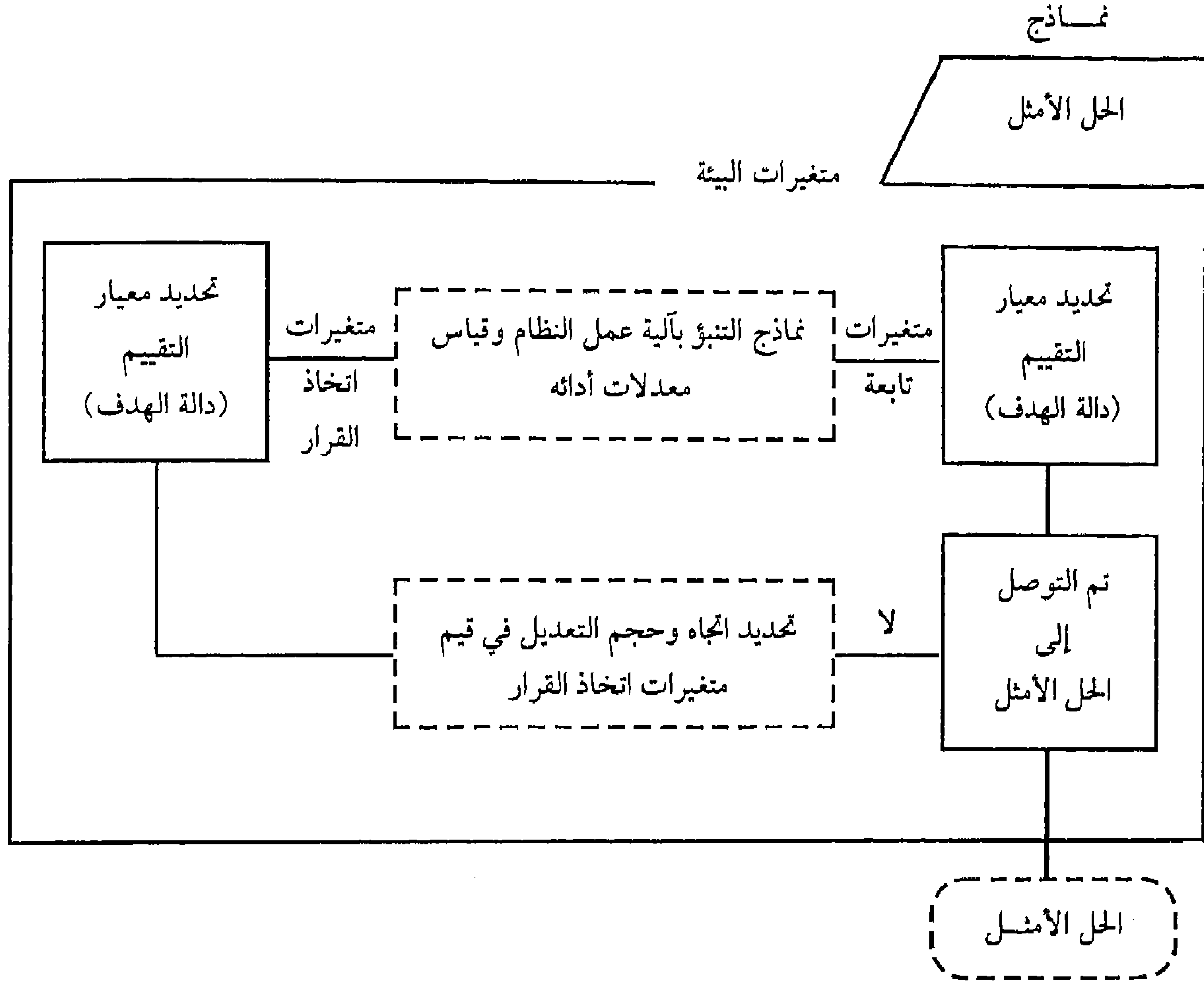
تسعى هذه النماذج إلى قياس معدلات الأداء المثلى للنظام محل الدراسة ، أي أنها تهدف إلى تحديد قيم متغيرات اتخاذ القرار التي تسمح بتعظيم قيم المتغيرات التابعة أو دالة رياضية تشملها . إن الحل الأمثل الذي نصل إليه باستخدام هذه النماذج إما يعتمد بالدرجة الأولى على توصيف دالة الهدف ، ففي حالة النماذج الاقتصادية يمكن اختيار مستوى الرفاهية الاجتماعية ، أو معدلات النمو الاقتصادي ، أو حجم الصادرات السلعية كدالة هدف ، نسعى إلى إيجاد القيمة المثلى لها . إن نماذج الحل الأمثل تتميز عن سابقتها بكونها تحتوي على آلية داخلية تمكنها من البحث عن الحل الأمثل من خلال تعريف دالة هدف تعكس تفضيل متخذ القرار . الشكل رقم (2) يوضح أن هذه النوعية من النماذج تسمح باختبار الحل الأمثل ، وفي حالة عدم تحقيقه فإنها تحدد اتجاه وحجم التعديل في متغيرات اتخاذ القرار للوصول إلى حل أفضل ، ثم تكرر هذه الخطوات حتى الحل الأمثل .

وفقاً لما تقدم يمكننا أن نخلص إلى القول بأن النماذج الرياضية تعين في التوصل إلى تمثيل مبسط للعلاقات والمتغيرات ومحاكاة عمل الأنساق (النظم) ، وهي لذلك صورة تجريدية تقريبية للنظام موضع الدراسة . إن النماذج الرياضية هي إحدى الأدوات التحليلية التجريبية الهامة والمرنة والفعالة غير أنه من الأهمية بمكان كبير النظر إليها كجزء من العملية البحثية الكلية وليس كل العملية البحثية ، وبالتالي ينبغي توظيفها في حدود ما يمكن أن توفره من إمكانات واستخدامات لاختبار الفروض وبدائل السياسات التعليمية واستشراف المسارات المستقبلية .

الشكل رقم (2)

تصنيف النماذج الرياضية

نماذج التنبؤ بمتغيرات البيئة



سابع عشر : الأساليب الاستكشافية EXPLORATORY METHODS :

تعتمد هذه الأساليب والتقنيات على التنبؤ الاستكشافي ، حيث تنطوي على دراسة احتمال تطورات المستقبل ، من خلال البدء بمعطيات مستمدة من الماضي والحاضر عن موقف ما . وبناء على هذه المعطيات يتم وضع أنماط محددة لتطور الموقف في الماضي والحاضر ، ثم تتم محاولة إسقاطه على تطورات المستقبل . ويعني هذا أن الأساليب الاستكشافية تنطلق من الماضي إلى المستقبل .

ويفيد التنبؤ الاستكشافي في تحديد الاتجاهات الواجب تدعيمها والأخرى التي يمكن التغاضي عنها ، وعلى وجه العموم تتمثل أهم أساليب وتقنيات الاستكشاف في الآتي : [27]

1- منحنيات النمو GROWTH CURVES ، ومنحنيات الاتجاه TREND CURVES :

تؤسس منحنيات النمو على فرضية مؤداها أن أية عوامل تاريخية كانت مسئولة عن النمو في الماضي سوف تستمر في تأثيرها على النمو . وتستخدم هذه المنحنيات بتوسع في التنبؤ السكاني وعدد من التنبؤات الاجتماعية ، وكذلك التنبؤات البيولوجية .

أما منحنيات الاتجاه فتعمد إلى الوصول إلى حدود قصوى جديدة بنفس معدلات النمو في الماضي ، وذلك وفق اتجاهات أسية طويلة المدى ، وتستخدم هذه المنحنيات بتوسع في التنبؤات السكانية والتكنولوجية والاقتصادية والتعليمية :

وثمة تأكيدات تبرزها الأدبيات التربوية في الحقبة المعاصرة ، مؤداها استخدام منحنيات النمو ومنحنيات الاتجاه في الدراسات المتعلقة بتمويل التعليم ومعدل الإنفاق السنوي عليه .

2- الطرق التفسيرية EXPLANATORY METHODS :

تعمد هذه الطرق إلى التعرف على مجموعة العوامل المؤثرة في التغير وكذلك التفاعلات المتبادلة بين هذه العوامل . بناء على معرفة هذه العوامل وتفاعلاتها يمكن تحديد التأثيرات التي ستطرأ على موضوع التنبؤ .

معنى هذا أن هذه الطرق لا تلتزم في تنبؤها بما هو امتداد أو استكمال لاتجاهات الماضي ولكنها تلتزم بتحديد التأثيرات التي ستطرأ على موضوع التنبؤ (الموقف) .

ومن أشهر هذه الطرق ما يعرف بطرق الارتباط CORRELATION METHODS وتؤسس طرق الارتباط على الاستفادة من الارتباط المشاهد بين موضع التنبؤ وبعض العوامل التي يمكن قياسها والتنبؤ بها بصورة مباشرة .

ولعل أبرز طرق الارتباط ما يعرف بأسلوب القائد - التابع LEADER - FOLLOWER

القائد	التابع
التطورات التكنولوجية	تطبيقاتها ـــــ في حالة التنبؤات التكنولوجية
عدد المواليد	تزايد أعداد ـــــ في حالة التنبؤات التعليمية المسجلين في المدارس

3- طرق التنبؤ السببية CAUSAL FORECASTING METHODS :

تؤسس هذه الطرق على حقيقة مؤداها أن هناك عدة متغيرات تؤثر في المتغير المراد التنبؤ به ، ومن ثم فإن التعرف على هذه المتغيرات يفيد في بناء نموذج إحصائي / رياضي / لفظي ، ليستخدم في التنبؤ بالمتغير ذي العلاقة .

وتعتمد النماذج السببية أساساً على الاستقراء ، ومن ثم فهي ترى أن العوامل التي كانت ذات أهمية في التأثير على الظاهرة في الماضي سوف يستمر تأثيرها في المستقبل ، بل أن التفاعل بين هذه العوامل في المستقبل سيستمر مثلما كان قائماً في الماضي .

وتتعدد طرق التنبؤ السببية ، وربما من أبرزها .. النماذج الديناميكية .. نماذج تحليل الانحدار Regression Analysis .

4- السيناريو SCENARIO :

إن بناء السيناريو يقوم على إسقاط خبرتنا بالماضي والحاضر لتخيل صورة المستقبليات البديلة التي يمكن أن تتطور إليها الأمور ؛ لأن نهج المستقبليات البديلة هو نهج احتمالي بطبيعته ، فليس هناك مسار مستقبلي وحيد .. بل هناك عدة مسارات حرجة مشروطة بظروف وقوى تاريخية محلية وعالمية . ولذا فقد عكف الباحثون في قضايا الدراسات المستقبلية على تصميم وتركيب ما سمى بسيناريوهات المستقبل ، هي أشبه ما تكون بالمشاهد المسرحية ، التي يرفع عنها الستار .. تحمل في داخلها ديناميتها الذاتية .. يكون هدفها استثارة الفكر والتأمل حول قضايا وهموم المستقبل من خلال تلك المشاهد أو المسارات الاحتمالية .

إن بناء السيناريوهات يعطي فرصة كبيرة للخيال وإطلاق الذهن بهدف استكشاف كل الاحتمالات التي يمكن أن يتضمنها المستقبل ، ولكن تظل الضرورة أن يظل هذا الخيال في إطار النسق الكلي للمجتمع .

استناداً إلى ما تقدم فإن أسلوب بناء السيناريوهات يمثل أداة تجريبية لتحديد السياسات البديلة، وتوضيحاً لذلك يمكن تقديم المثال التالي : الدولة «س» تعتمد بشكل أساسي على النفط ومشتقاته. ما هو أثر التغير في الأسعار العالمية للنفط ومشتقاته في العامين القادمين على أداء

أجـزاء الاقـتـصـاد الوطني ، وعلـى الإنفاق الحكـومي ، وعلى مـيزان المدفـوعـات ، وعلى حـجم الاقـتـراض مـن العـالم الخـارجي؟ إن مــحـاولة الإجـابة عـن هذه الأسـئلة يمكن أن تـبـرز ثلاثة سيناريوهات أو احتمـالات لما يمكن أن يحدث للاقتصاد الوطني للدولة «س» خـلال فترة العامين القادمين . ويصبح ممكناً في معظم الحالات تصنيف هذه السيناريوهات الثلاثة على النحو التالي :

- السيناريو الرئيسي .
- السيناريو المتفائل .
- السيناريو المتشائم .

إن توجه السيناريو في مثل هذه الحالة يستند على استـمرار الظروف الخارجية والداخلية الحالية خلال فترة العامين القادمين . ويفترض السيناريو المتفائل حدوث مـتغيرات مستقبلية أكثر تفاؤلاً . أما السيناريو المتشائم فإنه يستكشف حدوث متغيرات مستقبلية أكثر تشاؤماً . إن بناء كل من هذه السيناريوهات الثلاثة يعين في استكشاف السياسات العامة البديلة وما يتصل بكل منها من قرارات والشكل رقم (3) يقدم تصوراً بسيطاً لمراحل تحديد السيناريوهات البديلة .

شكل رقم (3)

تصور مبسط لمراحل تحديد المشاهد (السيناريوهات البديلة)



ثامن عشر: أساليب وتقنيات التنبؤ الاستهدافي (المعياري) : NORMATIVE METHODS

تهتم هذه الأساليب بتحديد الأهداف البعيدة بناء على الاحتياجات الحالية أو المستقبلية . ويعني هذا أن أساليب التنبؤ الاستهدافي تسقط من المستقبل على الحاضر لتحدد المسارات الملائمة للانتقال من الحاضر إلى المستقبل المأمول .

ومن أبرز هذه الأساليب ما يعرف بأسلوب التحليل المورفولوجي (أو دراسة الأشكال أو التركيب) MORPHOLOGICAL METHOD . ويستخدم هذا الأسلوب في المواقف التي يمكن تحليلها إلى أجزاء أو مكونات قليلة أو كثيرة ، وتعكس هذه الأجزاء أو المكونات المواقف بصورة تفصيلية ، ويعتبر هذا الأسلوب امتداداً لأسلوب تحليل النظم .[28]

وبصفة عامة يعمد أسلوب التحليل المورفولوجي إلى تحليل النظام المدروس إلى أجزائه ومكوناته الأساسية ، ويتم التعامل مع كل منهما بصورة مستقلة وبحث الحلول والأوضاع الممكنة لكل جزء من هذه الأجزاء ، ثم اختيار التوليفة المناسبة .

الهوامش :

(1) "Thomas,R.M.,(Ed.) THE NATURE OF COMPARATIVE EDUCATION", INTERNATIONAL COMPARATIVE EDUCATION, OXFORD, PERGAMON PRESS, , (1990) , pp (14-15) .

(2)- يرجى مراجعة ما يلي :

-- Ibid., P. (15)

- ملكة أبيض : «تغيرات في التربيـة المقارنة» ، التربية ، مجلة تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتـربية والثقافة والعلوم ، العدد السابع بعد المائة ، السنة الثانية والعشرون ، ديسـمبر 1993 ، ص ص 83 - 84 .

(3)- المرجع السابق ، ص 84 .

(4)- يرجى مراجعة ما يلي :

- GOOD, C. V., DICTIONARY OF EDUCATION, NEW YORK, MCGRAW HILL BOOK COMPANY (1959), P (165).

- THEISEN, G. AND ADAMS, D., "COMPARATIVE EDUCATION RESEARCH", IN THOMAS., R. M. (ED.), OP. CIT., P. (281)

(5) - THOMAS, R. M., OP. CIT., PP (17-18).

(8) - Ibid., P. (19)

(9)- يرجى مراجعة ما يلي :

- نبيل أحمد عـامر صبيح وآخرون ، مقدمـة في التربية المقارنة ، القاهرة ، المطبعـة الفنية الحديثة ، 1988 ، ص ص 109 - 110 .

- ADAMS, DONALD, "A MODEL FOR A CROSS - NATIONAL STUDY OF THE EDUCATIONAL PLANNING PROGRESS" JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION , NO. (2) SPRING (1973), PP. (33 - 15) ,

10- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مرجع سابق ، ص 111 .

11- TORS, CARLOS ALBERTIS, "THE CAPITALIST STATE AND PIBLIC POLICY FORMATION:

FRAMEWORK FOR A POLITICAL SOCIOLOGY OF EDUCATIONAL POLICY MAKING. ", BRITISH JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION, VOL, 10, NO. 1, 1989, P. (18) .

12- Ibid., P, 28.

13 – نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مرجع سابق ص 113 .

14- المرجع السابق ، ص 114 .

15- يرجى مراجعة ما يلي :

- KELLY GAIL P. AND OTHERS, : TRENDS IN COMPARATIVE EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS", COMPARATIVE EDUCATION, NEW YORK MACMILLAN PUBLISHING., CO, (1982), P (522).

16- Ibid., PP. 522 - 523.

17- يرجى مراجعة ما يلي :

- نيقولاس هانز ، التربية المقارنة ، ترجمة يوسف ميخائيل أسعد ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، 1966 ، ص 11 - 12 .

- محمد قدري لطفي ، في التربية المقارنة : دراسات في نظم التعليم ، القاهرة ، مكتبة مصر ، بدون تاريخ ص 13 - 14 .

18- ELLIOTT, ALAN, "COMPARSION AND INTERCHANGE: THE RELEVANCE OF TURAL RELATIONS TO COMPARATIVE EDUCATION , VOL. 2, NO 2. MARCH 1966, PP. 64 - 66.

19- محمد عبد المولى الدقس ، التغير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق ، عمان ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، 1987 ، ص 147 .

20- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص 120 - 121 .

21- يرجى مراجعة ما يلي :

- المرجع السابق ، ص 121 .

- LAWSON, R. F. "CONTRASTING CONCEPTIONS OF FURTHER EDUCATION IN NORTH AMERICA AND SOME WEST EUROPEAN COUNTRIES" INTERNATIONAL REVIEW OF, EDUCATION, VOL. 14, NO. 1.,

22- ملكة أبيض ، مرجع سابق ، ص 77 .

23- يرجى مراجعة ما يلي :

- TRETHEWEY, A. R., INTRODUCING COMPARATIVE EDUCATION, OXFORD PERGAMON-PRESS, 1967, PP. 102 - 107.

- محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة ، القاهرة ، عالم الكتب ، 1981 ، ص ص 75 - 78 .

- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص 70 - 75 .

24- محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، القاهرة ، الأنجلو المصرية 1981 ، ص 50 .

25- يرجى مراجعة ما يلي :

- المرجع السابق ، ص ص 55 - 66 .

- جيمس ن . جونستون ، مؤشرات النظم التعليمية ، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، 1987 .

26- يرجى مراجعة ما يلي :

- حسن أبشر الطيب ، «تحليل السياسات العامة» ، الإداري ، دورية متخصصة يصدرها معهد الإدارة العامة بسلطنة عمان ، السنة السادسة عشرة ، العدد السادس والخمسون ، مارس 1994 ، ص ص 50 - 52 .

- معتز خورشيد ، «النماذج الرياضية والمحاكاة في اتخاذ القرارات والدراسات المستقبلية» ، عالم الفكر ، مجلد 18 ، عدد 4 ، يناير 1988 ، ص ص 77 - 81 .

27- اعتمد المؤلف في تناوله لكل من منحنيات النمو والطرق التفسيرية وطرق التنبؤ السببية على المرجع التالي :

- محمد ضياء الدين زاهر ، علم المستقبل في التربية ، مفاهيمه وتقنياته ، دبي ، دار المريخ ، 1991 ، ص ص 29 - 41 .

أما أسلوب السيناريو فاعتمد المؤلف في شرحه على - حسن أبشر الطيب - مرجع سابق ، ص ص 39 - 41 .

- محمود عبد الفضيل ، «الجهود العربية في مجال استشراف المستقبل» ، عالم الفكر ، مرجع سابق ، ص ص 10 - 12 .

28- محمد ضياء الدين زاهر ، مرجع سابق ، ص ص 43 - 44 .

• الباب الثالث •

تطبيقات لمعالجات منهجية معاصرة

يختص هذا الباب بتقديم نماذج أو أمثلة تطبيقية لبعض المعالجات المنهجية المعاصرة ، وتتمثل هذه الأمثلة في بعض رسائل الماجستير والدكتوراه (تخصص تربية مقارنة) ، أشرف عليها المؤلف ، فيما عدا رسالة الدكتوراه الموضوعة كمثال تطبيقي لأسلوب تحليل النظم ، والتي شارك في لجنة الحكم عليها .

ولقد تم انتقاء هذه الأمثلة التطبيقية على أساس مدى نجاحها في تطبيق المعالجات المنهجية المختارة ، وكذلك مدى تمكنها من فنيات هذه المعالجات المنهجية . ويركز عرض هذه الأمثلة على المحاور التي تبرز هوية المعالجة المنهجية ، ومدى اتساقها مع عنوان البحث ، وكيفية ترجمتها إلى خطوات تتسق مع طبيعة البحث وموضوعه .

أ.د / شاكر محمد فتحي أحمد

• الفصل الأول :

مدخل بيرداي

• الفصل الثاني :

مدخل المشكلة

• الفصل الثالث :

أسلوب تحليل النظم

• الفصل الرابع :

المدخل الوظيفي

● الفصل الأول ●

مدخل جورج بيرداي G. Bereday

يعتبر جورج بيرداي أحد رواد المرحلة الرابعة من مراحل تطور التربية المقارنة ، والمعروفة بمرحلة استخدام مفاهيم وطرق البحث في العلوم الاجتماعية في تفسير وتحليل النظم التعليمية (نحو منهجية أكثر علمية) .

ويعد كتابة المعنون بـ "الطريقة المقارنة في التربية - عام 1964 م" محاولة جادة في البحث عن منهجية علمية للدراسات التربوية المقارنة ، حيث تعتمد هذه المنهجية على جمع المعلومات التربوية وتنظيمها وتصنيفها وتبويبها على نحو دقيق .

وربما الإضافة الجوهرية التي اختص بها بيرداي تمثلت في كونه قنطرة ، تربط بين مرحلة مؤسسة على عنصري الوصف والتحليل الثقافي ومرحلة أخرى تعنى بهذين العنصرين بجانب تركيزها على وضع الفروض واختبار صحتها .

الأساس النظري :

تعتبر معالجة چورج بيرداي G. BEREDAY من أبرز المعالجات المنهجية التي تأخذ بمنحى الحلول الكبرى ، ويشير بيرداي إلى التربية المقارنة باعتبارها الجغرافية السياسية للمدارس ، وأن الغرض من دراستها - بالاعتماد على مساعدة وأساليب الدراسة في العلوم الاجتماعية - هو البحث عن دروس يمكن استخلاصها من المتغيرات التي يمكن الحصول عليها من التطبيقات التربوية في المجتمعات المختلفة .

ويقسم بيرداي الدراسات التربوية المقارنة إلى قسمين متتابعين ومتكاملين في ذات الوقت :

أولهما الدراسات المجالية أو المنطقية AREA STUDIES ، ويقصد بها دراسة النظام التعليمي في منطقة واحدة ذات خصائص مشتركة (إقليم واحد / بلد واحد / قارة بأكملها) ، وهي تعتبر من المتطلبات الأساسية والأولية لإعداد باحث التربية المقارنة ؛ لأنها تبصره بالنظام التعليمي في ضوء بيئته المحيطة . **وثانيهما** الدراسات المقارنة COMPARISON STUDIES ، ويقصد بها دراسة النظام التعليمي في أكثر من منطقتين أو بلدين ، وتؤسس هذه الدراسات على الدراسات المجالية .

وبصفة عامة يركز بيرداي على التحليل الشامل لتأثيرات التربية على المجتمع من المنظور العالمي، بجانب اعتماده على ملاحظة الجزئيات بغرض التوصل إلى قضايا عامة أو كلية .

الخطوات :

ويحدد بيرداي معالجته المنهجية للدراسات التربوية المقارنة في أربع خطوات ، هي : [1]

أولاً : الوصف DESCRIPTION :

تعتبر هذه الخطوة بمثابة عملية رصد للنظام التعليمي في بلد واحد أو أكثر ، وهي تتضمن تجميع البيانات والمعلومات التربوية الوصفية والإحصائية من المراجع والنشرات والتشريعات واللوائح وغيرها من المصادر وكذلك الزيارات العلمية لبلاد الدراسة . ويؤكد بيرداي على ضرورة تحري الدقة والموضوعية في عملية رصد النظام التعليمي أو وصفه ؛ لأن ذلك يقود الباحث إلى وضع فروض أولية أو تعميمات مؤقتة .

ثانياً : التفسير INTERPRETATION :

تتضمن هذه الخطوة تحليل النظام التعليمي في كل بلد من بلاد الدراسة وبيان القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه ، مثل القوى والعوامل الجغرافية والاقتصادية والتاريخية والنفسية والتربوية .. إلخ . وهذا يؤدي إلى فهم أعمق للنظام التعليمي في ضوء بيئته المحيطة والتعرف إلى آلية عمله على نحو أفضل .

ثالثاً : المناظرة أو المقابلة JUXTAPOSITION :

يقصد بهذه الخطوة وضع المادة العلمية عن نظم التعليم في شكل يسمح بمقارنتها ، سواء تم ذلك في جداول رأسية أم أفقية . وبعبارة أخرى فإن هذه الخطوة تتضمن مقابلة عناصر النظام

التعليمي في بلاد الدراسة والعوامل المؤثرة فيها ، عن طريق وضع بعضها بجوار بعض .

وبناء على مقابلة عناصر النظام التعليمي في بلاد الدراسة وكذلك في ضوء الفروض الأولية أو التعميمات المؤقتة يتوصل الباحث إلى الفروض الحقيقية للدراسة .

رابعاً : المقارنة COMPARISON :

تختص هذه الخطوة بالتأكد من صحة الفروض الحقيقية للدراسة ، والوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من البحث المقارن . ويوضح بيرداي أن هذه الخطوة يمكن أن تتم بإحدى الطريقتين الآتيتين :

1- المقارنة المطردة BALANCED COMPARISON :

تعني مقارنة عنصر معين في جميع بلاد الدراسة ، ثم الانتقال إلى العنصر الآخر ومقارنته في بلاد الدراسة ، وهكذا حتى يتم الانتهاء من مقارنة جميع عناصر النظام التعليمي في بلاد الدراسة .

2- المقارنة التصويرية ILLUSTRATIVE COMPARISON :

تستخدم حينما يصعب استخدام الطريقة السابقة ، وتتم المقارنة التصويرية على أساس عرض المادة العلمية بصورة عشوائية والمقارنة بين بلاد الدراسة كلما سمحت المادة العلمية بذلك ، وليس من الضروري المقارنة بين جميع عناصر النظام التعليمي ، أي أن المقارنة التصويرية تتم بصورة إجمالية للنظام التعليمي مع التركيز على بعض عناصره وليست كلها.

وبطبيعة الحال يفضل استخدام الطريقة المطردة في المقارنة لأنها تقود إلى نتائج علمية محددة ، ومن ثم يتسنى وضع حلول بديلة مشتقة من آليات عمل النظم التعليمية في بلاد الدراسة وسياساتها وحلولها المتبعة وبما يساير الإمكانات المتاحة والظروف المجتمعية للبلد التي تعاني من قصور في نظامها التعليمي .

مثال تطبيقي :

دراسة مقارنة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في كل من الولايات المتحدة وألمانيا ومدى إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية . (2)

عبر العصور توالت إجراءات دمج المعاقين مع الأفراد العاديين في المؤسسات والأنشطة

المجتمعية المختلفة . ومع تزايد الاهتمام العالمي بتربية المعاقين في الآونة الأخيرة ، أصبح نظام الدمج التعليمي Mainstreaming للمعاقين بالمدارس العادية أمراً شائعاً ؛ بغية مساعدة المعاقين على تطوير قدراتهم التعليمية ، وتحقيق توافقهم الاجتماعي والنفسي مع أفراد المجتمع الأسوياء ، الأمر الذي يسهم إلى حد بعيد في تحقيق ذاتهم .

ويزخر المجتمع العالمي بخبرات ناجحة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين ، وتأتي الخبرة الأمريكية والخبرة الألمانية في مقدمة هذه الخبرات . فالأولى برزت في سبعينيات القرن العشرين ، أما الثانية فبرزت في ثمانينيات القرن العشرين .

أولاً : مشكلة البحث :

رغم الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم بمصر لرعاية المعاقين وتوفير الخدمات التربوية والاجتماعية فإن نظام رعايتهم يقوم على الفصل بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين . ومن ناحية ثانية توجد مدارس لكل فئة من فئات الإعاقة مثل مدارس الأمل لرعاية الصم ، والنور لرعاية المكفوفين ، والتربية الفكرية لرعاية المتخلفين عقلياً ، والوفاء والأمل لرعاية المعاقين جسدياً. وهذا النظام العزلي للمعاقين خاصة يقوم على وصمهم بمظاهر عجزهم وقصورهم ، ويتجاهل جوانب قوتهم وطاقاتهم الإيجابية الكامنة فيهم . كما يبنى على إبراز مظاهر الاختلاف بينهم وبين العاديين أكثر من إبرازهم أوجه التشابه مما يترتب على هذه النظرة من انعكاسات سلبية سواء على الطفل ذاته أم بالنسبة لأسرته أم للمحيطين به . [(3)]

ويؤدي النظام العزلي إلى إشاعة الاتجاهات المجتمعية السلبية نحو المعاقين ، وإلى تعزيز الأحكام القبلية والتوقعات المتدنية عن مستوى أدائهم لدى الآخرين ، مما يزيد الفجوة والحواجز بينهم وبين أقرانهم العاديين ، ومن ناحية أخرى فإن الرعاية القائمة على العزل (أو فصل المعاق وتنشئته بمنأى عن البيئة الاجتماعية العادية وبمعزل عن مجرى الحياة اليومية لأفراد المجتمع) تؤثر سلبياً على توافق المعاق اجتماعياً ، وتحول دون إكسابه المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل مع الآخرين . [(4)] وهذا يتعارض مع فلسفة التعليم من حيث إعداد الفرد للحياة في المجتمع .

وقد أشارت دراسة علمية إلى أن هناك دراسات عديدة تنتقد المؤسسات والمدارس الداخلية والفصول الخاصة وغيرها من الأساليب التي تتسبب في عزل الأطفال المعاقين عن أقرانهم العاديين بحكم أن التركيز يتم عادة من خلال تلك الأساليب التقليدية على جانب واحد فقط من جوانب شخصية الطفل المعاق ألا وهو جانب الإعاقة مما ينجم عنه في الغالب إغفال الجوانب الإيجابية الأخرى في حياته .[(5)]

كما أكدت دراسة أخرى مدى التحطيم التربوي والنفسي والاجتماعي الذي يتعرض له التلاميذ المعاقين بسبب فصلهم عن أقرانهم العاديين ، وقررت أنه بدون تغيير في ظروف الفصل الدراسي ، وطرق التدريس لن تستطيع التربية الخاصة أن تنجح في تحقيق أهدافها بإعداد التلاميذ ذوي الإعاقات ليعيشوا حياة مستقلة متفتحة .[(6)]

وقد أكدت بعض الدراسات أيضاً أن النظام القائم على العزل يتطلب كثيراً من النفقات وأن نظام الدمج يوفر الكثير منها . كما أكدت أن نظام العزل لا يسمح للمعاق بالتعامل أو التفاعل مع مجتمع العاديين .[(7)]

ويؤخذ على الرعاية العزلية أيضاً أنها غالباً ما تتركز في مناطق معينة كالعواصم والمدن الرئيسية ذات الكثافة السكانية والعمرانية العالية ، وهي لا تستوعب سوى عدد محدود من الأطفال المعاقين أو فئة منهم دون غيرها .[(8)] وهذا يحول دون التوسع في الخدمات التربوية والتأهيلية التي تستوعب أكبر عدد ممكن من هؤلاء الأطفال ، ويعوق وصول تلك الخدمات إليهم في بيئاتهم المحلية .

وعلى الرغم من نتائج الدراسات العلمية التي أكدت على ضرورة التخلي عن نمط عزل تعليم المعاقين عن تعليم أقرانهم العاديين إلا أن نظرة القائمين على نظام تعليم المعاقين في مصر مازالت تدور في فلك النظام العزلي . بل تؤكد هذه النظرة على أن الدمج التعليمي قد يؤدي إلى إبراز العجز في التعليم الذي يخص فئة المعاقين دون غيرها من العاديين ، مما يولد لديهم الشعور بالدونية التي تؤدي إلى الفشل خاصة مع عدم مواكبتهم للمستوى الدراسي لفئة الأطفال العاديين .[(9)]

ويتضح مما سبق أن النظام الراهن لتعليم المعاقين في مصر يعاني من عدة مشكلات تحد من فاعليته ، الأمر الذي يتطلب ضرورة البحث عن بدائل جديدة غير تقليدية لمواجهة هذه المشكلات،

ووضع حلول علمية لها تفيد في تطوير القدرات التعليمية لهؤلاء المعاقين .

وربما ذلك هو الذي دعا بعض المسئولين في مصر نحو التفكير في الأخذ بنظام الدمج التعليمي للمعاقين كصيغة مقترحة للتغلب على ما يعانيه النظام الراهن لتعليم المعاقين وأزمته في مصر .

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي ، وهو : كيف يمكن اتخاذ نظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية مدخلاً لتطوير تعليم المعاقين في جمهورية مصر العربية في ضوء ما تم في الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا؟ بما يناسب الأوضاع الثقافية في مصر؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية ، هي :

1- ما هي دواعي الأخذ بنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية؟ وما فلسفته وأهدافه وأنماطه في المجتمعات المعاصرة؟

2- ما هو واقع نظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا؟ وما العوامل الثقافية المؤثرة فيه؟

3- ما هو الواقع الراهن لتعليم المعاقين في جمهورية مصر العربية ؟ وما هي محاولات الأخذ بنظام الدمج التعليمي؟

4- ما البدائل المقترحة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في مصر، في ضوء خبرة دولتي المقارنة؟

5- ما التصور المقترح لاتخاذ نظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية كمدخل لتطوير تعليم المعاقين في جمهورية مصر العربية؟

ثانياً : فرض البحث :

يمكن للباحثة صياغة فرض البحث على النحو التالي :

قد يؤدي الأخذ بنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في مصر استناداً للدراسة المقارنة في دولتي المقارنة (الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا) إلى وضع الحلول العلمية للتغلب على أزمة تعليم المعاقين الحالية في مصر .

ثالثاً : حدود البحث :

يتحدد البحث بالمحاور التالية :

1- فلسفة الدمج التعليمي للمعاقين في المدارس العادية .

2- أهداف الدمج التعليمي للمعاقين في المدارس العادية .

3- قبول الطلاب .

4- خطط الدراسة والتقويم .

5- أنماط الدمج التعليمي .

وقد تم تحديد هذه المحاور باعتبار أنها تمثل أهم الركائز الأساسية عند التخطيط لنظام دمج مقترح في جمهورية مصر العربية .

كما يقتصر البحث على الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا . نظراً لأن الولايات المتحدة الأمريكية أول دولة طبقت نظام الدمج التعليمي للمعاقين في جميع المدارس بصدور قانون (94 - 142) لسنة 1975 الخاص بتعليم المعاقين في مدارس التعليم العام ، كما تتعدد أنماط الدمج التعليمي ومستوياته بالمراحل التعليمية المختلفة .

بينما ألمانيا لديها خبراتها المتميزة في دمج الأطفال المعاقين بجانب أقرانهم العاديين ، وأن نظام الدمج بها تتعدد أساليبه مما يؤدي إلى تنوع مدارس الدمج بها .

رابعاً : أهداف البحث :

يهدف البحث إلى ما يأتي :

1- التعرف على مفهوم الدمج التعليمي وأساليبه ومتطلباته .

2- التعرف على خبرات دولتي المقارنة في مجال الدمج التعليمي .

3- التعرف على المحاولات التي تبذلها مصر في مجال الدمج التعليمي للمعاقين في مرحلة التعليم الأساسي .

4- الوصول إلى بديل مقترح للدمج التعليمي في المدارس المصرية في ضوء خبرات دولتي المقارنة ، وبما يتناسب وإمكانيات وظروف المجتمع المصري .

خامساً : منهج البحث :

يستخدم البحث مدخل بيريداي .. لاتساقه مع طبيعة البحث الحالي وأهدافه ، إذ يعتمد هذا المدخل على مفهوم الحلول الكبرى ويساعد على تحقيق الدقة العلمية ، وذلك من خلال اتباعه خطوات علمية منطقية تنطلق من فرض مبدئي ، وصولاً إلى الغرض الحقيقي للبحث واختياره ، وانتهاءً بتصور مقترح البحث الحالي .

وتتمثل خطوات منهج بيريداي فيما يلي [10] :

1- **الوصف** Description : المقصود بهذه الخطوة هو رصد نظام الدمج التعليمي للمعاقين في دول المقارنة، وتستند هذه الخطوة على أساس فرض مبدئي مفاده : أن الأخذ بنظام الدمج التعليمي للمعاقين في (الولايات المتحدة - ألمانيا) ساعد في التغلب على المشكلات التي يعاني منها نظام تعليم المعاقين التقليدي القائم على أساس العزل في هذه الدول .

وتتضمن هذه الخطوة جمع البيانات والمعلومات التربوية الوصفية والإحصائية من الكتب والنشرات واللوائح والقوانين والتقارير والتشريعات والدوريات وغيرها من المصادر التي تناولت نظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في هذه الدول .

2- **التفسير** Interpretation : المقصود بها تحليل لنظام الدمج التعليمي للمعاقين في كل بلد من بلاد الدراسة وبيان القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه .

يتم في هذه الخطوة تحليل التطبيقات المختلفة لصيغ نظام الدمج التعليمي للمعاقين في كل من ألمانيا والولايات المتحدة ، وبيان القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها ، والتي تبرز أهم مقومات النجاح والفشل وكذلك الصعوبات التي واجهت هذه التطبيقات .

ويتم في هذه الخطوة تحليل الواقع الراهن لتعليم المعاقين في مصر ومشكلاته ومحاولات الدمج التعليمي للمعاقين والصعوبات التي تواجه تطبيق هذا الدمج .

3- **المقابلة** Juxtaposition : المقصود بها مقابلة عناصر نظام الدمج التعليمي في دولتي المقارنة والعوامل المؤثرة فيه عن طريق وضع بعضها بجوار بعض ، بهدف التوصل لأوجه التشابه والاختلاف بين ألمانيا والولايات المتحدة ، وذلك بالاعتماد على تصنيف المعلومات

وجدولتها وعقد الموازنة بينها . أي القيام بالمقارنة المبدئية للتوصل إلى فرض البحث الحقيقي .

4- **المقارنة Comparison** : وهي الخطوة التي يتم فيها التأكد من صحة الفرض الحقيقي في ضوء الحقائق المتصلة بطبيعة مشكلة البحث وتفسيرات هذه الحقائق على ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية ثم يعقب ذلك ترتيب ما سبق ذكره ، بحيث تتقابل الحقائق المستخلصة من كل من ألمانيا والولايات المتحدة للخروج بتفسير حقيقي لأسباب التشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة فيما يتعلق بتطبيقات الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية . واختيار ما يناسب منها الواقع الثقافي المصري عن طريق وضع تصور عام للبديل الأفضل من صيغ الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية الذي يمكن الأخذ به في مصر .

سادساً : خطوات البحث :

يسير البحث وفقاً للخطوات التالية :

الخطوة الأولى : تحديد الإطار النظري لنظام الدمج التعليمي في المجتمعات المعاصرة ويشمل : دواعي الأخذ بنظام الدمج التعليمي ومتطلباته في المجتمعات المعاصرة وفلسفته وأهدافه وأنماطه .

الخطوة الثانية : وصف وتحليل ثقافي لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في دولتي المقارنة (أمريكا - ألمانيا) .

الخطوة الثالثة : وصف وتحليل ثقافي للواقع الراهن لتعليم المعاقين في مصر ومحاولاتها في استحداث نظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية .

الخطوة الرابعة : دراسة مقارنة مبدئية بين تطبيقات نظام الدمج التعليمي في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا بهدف التوصل إلى الفرض الحقيقي للبحث .

الخطوة الخامسة : الدراسة المقارنة التفسيرية بين الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا بناء على الفرض الحقيقي للبحث .

الخطوة السادسة : مخطط لمرتكزات نظام الدمج التعليمي للمعاقين في المدارس العادية بجمهورية مصر العربية .

الخطوة السابعة : بدائل مقترحة لصيغة الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس في مصر .

الخطوة الثامنة : تصور مقترح لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في مصر في ضوء نتائج الدراسة المقارنة التفسيرية لدولتي المقارنة ، وبما يتفق والسياق الثقافي المصري

تعقيب على المثال التطبيقي :

بداية يجب التنويه إلى أن منهج البحث - المتبع في هذا المثال التطبيقي - هو عبارة عن تطويع لخطوات مدخل بيرداي بما يلائم طبيعة موضوع البحث . لأن المفترض أن المدخل المنهجي (مثل مدخل بيرداي) يتسم بالعمومية ، بحيث يتمكن أي باحث من تطويعه لبحثه وصياغة منهج بحثه وفقاً لخطوات هذا المدخل المنهجي وكذلك بما يبرز الظاهرة موضوع البحث .

ومن ناحية أخرى يجب الالتفات إلى طبيعة الفرض البحثي وخصوصيته في مدخل بيرداي . فطبقاً لهذا المدخل المنهجي يتدرج فرض البحث من فرض مبدئي إلى فرض حقيقي ، يتم التأكد من صحته أو عدم صحته . بمعنى أن تستند خطوة الوصف إلى فرض مبدئي للبحث ، ثم تقود خطوة المقابلة إلى صياغة الفرض الحقيقي للبحث ، ثم تستهدف خطوة المقارنة إثبات أو نفي صحة الفرض الحقيقي للبحث .

وتفصيلاً فإن تطبيق مدخل بيرداي في هذا المثال سار على النحو الآتي :

أولاً : خطوة الوصف :

تؤسس هذه الخطوة على فرض مبدئي مؤداه :

أن الأخذ بنظام الدمج التعليمي للمعاقين في دولتي المقارنة (الولايات المتحدة وألمانيا) ساعد في التغلب على المشكلات التي يعاني منها نظام تعليم المعاقين التقليدي القائم على أساس العزل في هاتين الدولتين .

وتترجم خطوة الوصف في المثال التطبيقي إلى ما يلي :

1- وصف نظام الدمج التعليمي في المجتمعات المعاصرة ، من حيث دواعي الأخذ به وفلسفته وأهدافه وأنماطه . وهذا يشكل الإطار النظري للبحث .

2- وصف نظام الدمج التعليمي في دولتي المقارنة (الولايات المتحدة وألمانيا) وفقاً للمحاور المحددة في حدود البحث .

3- وصف الواقع الراهن لتعليم المعاقين في مصر ومحاولاتها في استحداث نظام الدمج التعليمي .

ثانياً : خطوة التفسير :

تختص هذه الخطوة بتحليل القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في موضوع البحث بدول الدراسة. وقد ترجمت خطوة التفسير في المثال التطبيق على النحو التالي :

1- تحليل ثقافي لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في الولايات المتحدة .

2- تحليل ثقافي لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في ألمانيا .

3- تحليل ثقافي للواقع الراهن لتعليم المعاقين في مصر ومحاولات استحداثها نظام الدمج التعليمي .

ومن الجدير بالذكر أن المثال التطبيقي عمد إلى دمج جزئية وصف نظام الدمج التعليمي مع جزئية التحليل الثقافي له في كل دولة من الدول الثلاث . على اعتبار أن المنطق يقتضي ارتباط التحليل الثقافي للظاهرة - موضوع البحث - بوصفها ، دون فاصل بينهما . وعليه تضمن الفصل الخاص بكل دولة من الدول الثلاث وصف وتحليل ثقافي لموضوع البحث .

وهذا يلفت النظر إلى أن كل فصل من فصول الدول الثلاث هو في حقيقته تجسيد لدمج خطوتي الوصف والتفسير ، الواردتين في المدخل المنهجي . هذا على اعتبار أن الإطار النظري جزء قائم بذاته ومستقل عن بنية الفصول الثلاثة ، ومجسد فقط لخطوة الوصف .

ثالثاً : خطوة المقابلة :

ترجمت هذه الخطوة في المثال التطبيقي إلى ما سمى بدراسة مقارنة مبدئية بين تطبيقات نظام الدمج التعليمي في كل من الولايات المتحدة وألمانيا ، بهدف التوصل إلى الفرض الحقيقي للبحث.

وحقيقة الأمر أن المقابلة تمت على مستويين :

أولهما : مقابلة واقع نظام الدمج التعليمي في كل دولة من دولتي المقارنة - على حدة - بما جاء في الإطار النظري (الناحية المعيارية) . وذلك من خلال مضاهاة واقع كل محور من المحاور المختارة لنظام الدمج التعليمي مع ما جاء في الإطار النظري . ويفيد في ذلك في تحديد مدى التقارب أو التباعد بين التطبيقات والناحية النظرية .

ثانيهما : مقابلة واقع نظام الدمج التعليمي في دولتي المقارنة (الولايات المتحدة وألمانيا) مع بعضهما البعض ، في كل محور من محاور البحث المختارة . الأمر الذي يفضي إلى تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الدولتين .

وبناء على المقابلة بمستوييها تم التوصل إلى صياغة الفرض الحقيقي للبحث ، وهو : قد يؤدي الأخذ بنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في مصر استناداً للدراسة المقارنة في دولتي المقارنة (الولايات المتحدة وألمانيا) إلى وضع الحلول العلمية للتغلب على أزمة تعليم المعاقين في مصر .

والنظرة الدقيقة للفرض المبدئي والفرض الحقيقي تبين أن ثمة اختلافاً بينهما . فالفرض المبدئي ركز على العلاقة بين قدرة نظام الدمج التعليمي وبين مشكلات النظام التقليدي لتعليم المعاقين في دولتي المقارنة ، في حين أن الفرض الحقيقي ركز على العلاقة بين الأخذ بنظام الدمج التعليمي المؤسس على الدراسة المقارنة وبين أزمة تعليم المعاقين في مصر .

رابعاً : خطوة المقارنة :

ترجمت هذه الخطوة في المثال التطبيقي إلى ما سمي بالدراسة المقارنة التفسيرية بين الولايات المتحدة وألمانيا ، وتستهدف هذه الخطوة إثبات صحة الفرض الحقيقي أو نفي صحته .

واعتمد تنفيذ هذه الخطوة على الآليات التالية :

1- تحديد أوجه التشابه في كل محور من محاور البحث المختارة لنظام الدمج التعليمي في دولتي المقارنة (الولايات المتحدة وألمانيا) ، وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة .

2- تحديد أوجه الاختلاف في كل محور من محاور البحث المختارة لنظام الدمج التعليمي في

دولتي المقارنة ، وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة .

3- التوصل إلى عدة معطيات ، تفيد في تطبيق كل محور من محاور نظام الدمج التعليمي في البيئات الثقافية المختلفة ، وبطبيعة الحال يمكن الإفادة منها في مصر وأيضاً في مواجهة أزمة تعليم المعاقين بها .

4- التأكد من صحة الفرض الحقيقي للبحث .

على الرغم من أن المدخل المنهجي لبيرداي ينحو إلى التوصل إلى مقترحات وتوصيات ، غير أنه في هذا المثال التطبيقي تم إدخال بعض التطويرات على المدخل المنهجي لبيرداي ، تمثلت فيما يلي :

1- اشتقاق مخطط لمرتكزات نظام الدمج التعليمي للمعاقين في مصر من المعطيات التي انتهت إليها خطوة المقارنة .

2- عرض المخطط على خبراء في المجالات المنتمية لموضوع البحث ، وتعديل المخطط وفقاً لآرائهم ، ومن ثم التوصل إلى المخطط النهائي .

3- وضع بدائل أربعة مقترحة بناء على المخطط النهائي ، والموازنة بينها .

4- وضع التصور المقترح ، الذي يمثل البديل الأفضل .

الهوامش :

1- يرجى مراجعة ما يلي :

- نبيل أحمد عامر صبيح ، مرجع سابق ، ص ص 53 - 54 .

- Bereday, G. "Reflection on Comparative Methodology in Education (1964 - 1966)", Comparative Education, Vol. 3, No. 3, June 1967, PP. 169 - 182.

2- عفاف علي محمود المصري ، دراسة مقارنة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في كل من الولايات المتحدة وألمانيا ومدى إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة قدمت إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية بجامعة عين شمس ، 2001 م .

3- عبد المطلب أمين القريطي ، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، الطبعة الأولى ، (القاهرة - دار الفكر العربي ، 1996) ، ص ص 53 - 54 .

4- المرجع السابق ، ص 54 .

عبد الله بن إبراهيم الحمدان ، عبد العزيز مصطفى السرطاوي ، "غرفة المصادر ودورها في تحسين الخدمات المقدمة للفئات الخاصة" ، من بحوث المؤتمر الأول للتربية الخاصة ، المجموعة الأولى الاستراتيجيات والنظم ، وزارة التربية والتعليم ، أكتوبر 1995 ، ص ص 33 - 35 .

6- Rubenfeld Phyllis, the more things change, the more they stoy the dame" A call for a new drive to integrate students with disabilities. Journal-of Disability-Policy Studies. New York, Vol. 4 (1), 1993. pp. 117 - 130.

7 - يرجى مراجعة ما يلي :

- عمرو رفعت عمر ، هانم صلاح توفليس ، "فاعلية عملية الدمج في تحسين التوافق الاجتماعي والانفعالي لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع" ، من بحوث المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس وموضوعه "بناء الإنسان لمجتمع أفضل : توجهات مستقبلية مع بداية قرن جديد وألفية جديدة ، القاهرة، 5-7 نوفمبر 2000 ، ص ص 519 إلى 550

- إيمان الكاشف ، وعبد الصبور منصور محمد ، "دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

مع العاديين بالمدارس العادية بمحافظة الشرقية" ، من بحوث المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي وموضوعه : الإرشاد النفسي والتنمية البشرية" ، جامعة عين شمس ، المجلد الثاني ، القاهرة ، 1998 ، ص ص 813 - 849 .

8 – عبد المطلب أمين القريطي ، مرجع سابق ، ص 54 .

9 – أميرة طه الخشن ، "أثر تكيف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين على درجة تحصيلهم الدراسي" ، من بحوث مؤتمر الإرشاد النفسي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة ، المنعقد بجامعة عين شمس ، في الفترة من 25-27 ديسمبر 1995 ، القاهرة ، مركز الإرشاد النفسي 1995 ، ص 542 .

10 – شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون ، التربية المقارنة : الأصول المنهجية .. والتعليم في أوروبا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر ، (القاهرة ، بيت الحكمة ، 1996) ، ص ص 68 - 69 .

• الفصل الثاني •

مدخل المشكلة Problem Approach

(منهج هولمز في دراسة التربية المقارنة Holmes Methodology)

يعتبر براين هولمز أحد رواد المرحلة الرابعة من مراحل التربية المقارنة ، وهي مرحلة تنحو إلى منهجية أكثر علمية ، لذلك فإنه يرى أن هناك ضعفاً في منهج النقل والاستعارة ، بجانب تأكيده على ندرة فاعلية منهج القوى والعوامل الثقافية .

ويعتقد هولمز أن البحث عن علم للتربية كقوة موجهة للإصلاح والتخطيط ، يتطلب التحري والبحث عن مسببات نمو وتطور النظم القومية للتعلم . ومن هنا فالتربية المقارنة - عنده - بمثابة علم تطبيقي ، بمعنى أنها تقدم حلولاً لمشكلات تربوية تواجه المجتمعات على اختلاف ثقافاتها ، وكذلك تقترح حلولاً بديلة للسياسات التعليمية . وبذلك تكون التربية المقارنة أداة للإصلاح التعليمي وتطوير التخطيط التربوي .

الأساس النظري :

يتحدد الأساس النظري لمدخل المشكلة (أم منهج هولمز في التربية المقارنة) في كل من الطريقة العلمية Scientific Method ، وأسلوب حل المشكلة Problem Solving ، والتفكير التأملي Reflective Thinking لجون ديوي ، وكذلك الثنائية الحرجة Critical Dualism لكارل بوبر . ولقد استفاد هولمز من كل ذلك في صياغة مدخله أو معالجته المنهجية للدراسات التربوية المقارنة .

الخطوات :

يتكون مدخل المشكلة لبراين هولمز من الخطوات الأربع التالية : [1]

أولاً :- اختيار المشكلة وتحليلها PROBLEM SELECTION AND ANALYSIS : يعتمد اختيار المشكلة على الباحث ذاته وخبرته بها ، ومعرفته لأبعاد المشكلة ، وأيضاً أهمية المشكلة بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه . ومن المهم التأكد من أن هذه المشكلة شائعة في عدد من بلدان العالم ، ولعل من أكثر الطرق التي تفيد في اختيار المشكلة ، هي التغيرات الناتجة من الانفجار المعرفي والانفجار السكاني وأيضاً الطموحات الجديدة للمجتمع .

ويتجه عمل الباحث بعد اختيار المشكلة إلى تحليلها ، ويتطلب هذا التحليل تحديد التغيرات غير المتزامنة في الإطار المعياري والإطار الخاص بالمؤسسات ، أو في الإطار المعياري والإطار العقلي ، أو في الإطار البيئي والإطار الخاص بالمؤسسات .

وهذه الإطارات هي :

1- **الإطار المعياري NORMATIVE PATTERN** : وهو ما ينبغي أن تكون عليه فلسفة المجتمع ، ويستتبع ذلك ما ينبغي أن يكون عليه الجانب السياسي والاقتصادي والاجتماعي والديني وأيضاً السياسة التعليمية القومية .

2- **الإطار الخاص بالمؤسسات INSTITUTIONAL PATTERN** : يختص هذا الإطار بالواقع الحالي للنظام التعليمي سواء من حيث سياسته التعليمية وإدارته أو مكوناته ، وما يرتبط بهذا النظام من مؤسسات سياسية واقتصادية واجتماعية ودينية .

3- **الإطار البيئي ENVIRONMENTAL PATTERN** : يشمل هذا الإطار تحليل مصادر الثروة الطبيعية للبلاد ، والناحية الديموغرافية (السكانية) للبلاد ؛ بغية الوصول إلى تحديد المستوى الاقتصادي للبلاد .

4- **الإطار العقلي MENTAL STATES** : يتعلق هذا الإطار بما يقتنع به الشخص من تصورات أو أفكار متصلة بمشكلة البحث على المستوى المعرفي فقط ، ولم يقتنع بها على المستوى السلوكي ، ومن ثم فإن هذا الشخص يسلك مسلكاً لا يتفق مع التصورات أو الأفكار التي يعرفها ويعتنقها .

ثانياً :- صياغة مقترحات السياسة التعليمية FORMULATION OF POLICY PROPOSAL :

تختص هذه الخطوة بدراسة السياسات التعليمية المختلفة لحل مشكلة البحث في دول المقارنة ، بما فيها الدولة التي تعاني من المشكلة . وتتمثل دراسة هذه السياسات في التعرف على الجهة المنوط بها صياغة هذه السياسة والجهة المنوط بها إقرارها وكذلك الجهة التي تنفذها ، ومن جانب آخر التعرف على نمط هذه السياسة ومدى تلبيتها لاحتياجات الفرد والمجتمع والمعرفة .

ثالثاً :- تحديد العوامل المتصلة (ذات العلاقة) IDENTIFICATION OF RELEVANT FACTARS :

يعتبر النظام التعليمي وسياسته - في أي مجتمع - انعكاساً مباشراً للطموحات والتوقعات الاجتماعية الخاصة بالبنية الاجتماعية لهذا المجتمع . ومن ثم يجب تحديد العوامل المرتبطة بالمشكلة - موضوع الدراسة - في البيئة التي سوف تنفذ السياسة التعليمية المقترحة . وتتنوع هذه العوامل بين عوامل أيديولوجية وعوامل خاصة بالمؤسسات المجتمعية المختلفة ، وأيضاً عوامل أخرى مثل تضاريس الأرض ومناخها ، وكذا الموارد الطبيعية المتاحة .

رابعاً : التنبؤ Prediction :

تعتبر عملية التنبؤ آخر خطوات مدخل المشكلة ، وتعني هذه الخطوة التنبؤ بمدى نجاح الحلول المقترحة إذا ما وضعت موضع التطبيق في البيئة المراد التنبؤ لها . لذا يجب تصميم مقياس للحكم على مدى نجاح هذه الحلول ، ويتضمن هذا المقياس نوعين من الأهداف . **أولهما** أهداف بعيدة المدى ، يعبر عنها في صورة مصطلحات مثل الموقف السياسي والنمو الاقتصادي والعدالة الاجتماعية ونمو الفرد ، وتعد هذه المصطلحات بمثابة الأهداف العامة للسياسة التعليمية القومية . **وثانيهما** أهداف قصيرة المدى ، تمثل العائد الذي يعود على الفرد والمجتمع معاً ، منها على سبيل المثال نمو التعليم كماً وكيفاً .

ويفيد في عملية التنبؤ هذه استخدام الإطارات الأربعة سالفة الذكر .

المثال التطبيقي الأول : دراسة مقارنة للتغير التكنولوجي وإصلاح التعليم الثانوي في كل من انجلترا والسويد مع إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية . (2)

يحظى إصلاح التعليم باهتمام القائمين على النظام التعليمي في الدول المتقدمة والنامية على

حد سـواء ؛ بغيـة تحقـيق كل من أهداف إنسانيـة متمـثلة في حصـول الفرد على حـقه في المعـرفة المتعددة والثـقافة الرفيعة التي تمكنه من التكيف الناجـح مع التغيرات المحيطة ، وأهداف اجتـماعية منصبة على تحسين أنظمة المجتمع ومؤسساته ، وأهداف اقتصادية ممثلة في تخريج قوى بشرية على مستوى عال من الكفاءة لمواجهة متطلبات واحتياجات المجتمع وتحديات العصر .

وواضح أن إصـلاح النظم التعليـمية يرتبط بالتـغيـرات الاجتـماعـية والتـغيـرات السيـاسيـة والتغيرات الاقتصادية ، سواء على المستـوى المجتمعي أم على المستوى العالمي . ولقد صاحب هذه التغـيرات طفرة في المعارف العلمية والتكنولوجـية وتطبيقـاتها ، مما أدى إلى ثورة في التطبيـقات التكنولوجـية ، وخـاصة في تكنولوجـيا المعلومـات والاتصالات . الأمـر الذي أحدث مـا يعرف بالتغير التكنولوجي .

والنظرة التحـليلية للتغـير التكنولوجي تبين أنه أدى إلى حـدوث تغيـرات متعـددة في جوانب المجتمع بكل أنظمتـه ومؤسساته المختلفة ، خاصـة النظام التعليمي ، وذلك لأنه هو الذي يقع على عاتقه مواكبة هذا التغير .

أولاً : مشكلة البحث :

أخذت مصر بعدة توجهات لإصلاح أنظمتها التعليمية ، من بينها : [3]

1- اتخاذ الإجراءات اللازمة والجادة لتعليم الكمبيوتر في المدارس الثانوية كمقر أساسي .

2- إنشاء معامل للوسائط المـتعددة ، حيث يتحول الكمبيوتر إلى وسـيلة تعليمية تمكن الطالب من الوصول إلى المعلومة من خلاله ، ويقوم أيضاً بالتقويم من خلال خاصية التفاعل .

3- إنشاء معامل مـتطورة يدخل فيها تدريس العلوم المستـقبلية وأيضاً استخدام الـكمبيوتر في إطار التـعليم المتكامل ، حيـث يتكامل المعمل والمكتبـة مع الكتاب المدرسي والكمبيـوتر والمعلم .

4- استخدام التعليم من بُعد في التدريس .

5- إنشاء شبكة كمبيوتر للبريد الإلكتروني لربط الإدارات التعليمية ، بحيث تسهل عملية المتابعة وتبادل المعلومات .

يعني ما سبق أنه ظهرت لدى قيادات المجتمع المصري طموحات تتعلق بإجراء العديد من الإصلاحات على مستوى التعليم الثانوي بهدف زيادة فعالية هذا التعليم ، وتلبية متطلبات التغيرات التكنولوجية الناجمة عن الانفجار المعرفي . واتساقاً مع هذا تضمنت السياسات والخطط التعليمية على المستوى النظري عدة إصلاحات في التعليم الثانوي .

وعلى الرغم من ذلك ، فالملاحظ أن إصلاحات التعليم الثانوي التي تم وضعها موضع التنفيذ قليلة قياساً إلى ما نادى به المجتمع على المستوى النظري ، كما أن الإصلاحات المنفذة بالفعل ليست بالقدر والكفاءة المطلوبة لتحقيق متطلبات التغير التكنولوجي .

ومن هنا جاء عدم التزامن في شدة التغيرات الحادثة على المستوى النظري (طموحات المجتمع وسياسات التعليم وخططه) ، وبين التغيرات الحادثة في التطبيق العملي (الإصلاحات التعليمية المنفذة) ، الأمر الذي أدى إلى ظهور المشكلة . وهذه المشكلة تتمثل في :

1- التغير : (Change)

الذي يتضمن نواتج التفجر المعرفي وما صاحبه من تغير تكنولوجي سواء من حيث ازدياد حجم المعارف العلمية والتكنولوجية ، أو من حيث ترابطهما وتزامنهما وما يترتب على ذلك من خطط ملائمة وفعالة لإصلاح منظومة التعليم . بالإضافة إلى طموحات المجتمع بشأن إجراء العديد من الإصلاحات في التعليم الثانوي وتضمين ذلك نظرياً السياسة التعليمية وخططها .

2- اللا تغير : (No Change)

والذي يشتمل على الواقع الفعلي لمنظومة التعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية ، حيث إن أهدافه غير متطورة ، وإن نظم دراسته وبرامجه تقليدية وثابتة لا تتفق مع هذا التغير التكنولوجي الحادث ، علاوة على أن إصلاحات التعليم الثانوي تسير ببطء .. هذا بالإضافة إلى وجود أفكار واتجاهات ومعتقدات خاطئة ترتبط بإصلاح منظومة التعليم الثانوي في مصر .

ويقود ما سبق إلى أن القول إن هناك تغيراً (Change) حدث في جمهورية مصر العربية تمثل في

ظهور طموحات للمجتمع المصري بشأن زيادة فعالية التعليم الثانوي ، وكذلك وضع إصلاحات تعليمية للمرحلة الثانوية على المستوى النظري . بيد أن الواقع يدل على أن ذلك التغير لم يتزامن بنفس السرعة والكم والكيفية مع جوانب عدم التغير (No Change) ، الأمر الذي أدى إلى ظهور عدة مشكلات ، تتلخص في :

1- قصور أهداف التعليم الثانوي عن إكساب الطلاب القدرة على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية وما تتطلبه من مهارات ومعارف سلوكية ، وأيضاً القدرة على كيفية شغل أوقات الفراغ ، وتزويدهم بمهارات الانفتاح على العالم الخارجي بإتقان بعض اللغات الأجنبية ، وذلك من أجل مسايرة التطور التكنولوجي وتغيراته المتلاحقة . (4)

2- عجز التعليم - وخاصة التعليم الثانوي - عن مواجهة متطلبات عصر جديد أخص خصائصه ثورة المعلومات التي غيرت أساليب الإنتاج وأنماطه ، في الوقت الذي يعاني فيه هذا النوع من التعليم من غلبة الكم على الكيف . (5)

3- قصور محتوى التعليم وأساليبه عن ملاحقة ومعايشة التطور العلمي والتكنولوجي ، وعن ملاءمة البيئة التي يخدمها مما يستلزم الخروج عن القوالب الموحدة والجامدة للتعليم . (6)

4- إغفال التعليم عن الاهتمام بتنمية القدرات والمهارات الأساسية للأفراد ، والاقتصار بصفة رئيسية على التلقين والمصادر المحدودة للحصول على المعرفة والثقافة . (7)

5- الاعتماد على نظام مدرسي محدود القدرة والتأثير في رعاية الطلاب المتفوقين ، كما أنه لايساعد على إدماج الفرد في مجتمعه . (8)

6- افتقار المعلم للقدرة على التوافق مع متطلبات المستقبل والتعايش مع مجتمع المعلومات ، لذلك فهو يحتاج إلى تغيير وإعادة تدريب . (9)

7- تدني مستوى التعليم الفني ، وتدني مستوى خريجيه ، فحجم البطالة في مصر يدل على أن كلا من نظامي التعليم الفني والتدريب المهني لم يتمكنا من مد الاقتصاد القومي بالقوى العاملة اللازمة عدداً وكيفاً ، كما تدل أيضاً على أن جهود تطوير التعليم - خاصة التعليم الفني - التي بدأت في الثمانينيات ، لم تحقق النتائج المرجوة منها . (10)

8- الفصل الجائر بين التعليم الثانوي العام الأكاديمي الذي يؤدي بأهدافه ومحتواه إلى التعليم الجامعي العالي ، والتعليم العام الفني الذي يكاد يكون طريقاً مغلقاً لخريجيه ، هذا بالإضافة إلى عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع أبناء المجتمع .[11]

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي :

- **كيف يمكن الاستفادة من خبرات كل من انجلترا والسويد في إصلاح نظام التعليم الثانوي في مصر في ضوء التغير التكنولوجي، وبما يتناسب مع إمكانات البيئة المصرية؟**

وينبثق من السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية ، تتمثل في :

1- ما طبيعة التغير التكنولوجي؟ وما تأثيره على النواحي المجتمعية، وإصلاحات التعليم الثانوي؟

2- ما الواقع الراهن لمحاولات إصلاح التعليم الثانوي في مصر؟

3- ما أهم إصلاحات التعليم الثانوي في كل من انجلترا والسويد والتي تتفق ومتطلبات التغير التكنولوجي؟

4- ما التصور المقترح لإصلاح نظام التعليم الثانوي في مصر في ضوء خبرات كل من انجلترا والسويد؟

ثانياً : أهداف البحث :

يهدف البحث إلى :

1- التعرف على تأثير التغير التكنولوجي على النواحي المجتمعية وإصلاحات التعليم الثانوي

2- الوقوف على الإصلاحات التعليمية في المرحلة الثانوية والتي تتفق مع متطلبات التغير التكنولوجي في كل من انجلترا والسويد .

3- الوصول إلى تصور مقترح لإصلاحات التعليم الثانوي في مصر في ضوء متطلبات التغير التكنولوجي .

ثالثاً : حدود البحث :

ويتحدد البحث بالحدود التالية :

1- مرحلة التعليم الثانوي بنوعيها - العام والفني - وذلك لأن الفصل بينهما يعتبر فصلاً جائراً في عصر التغير التكنولوجي ، وذلك لأن إعداد الطلاب عن طريق أحد هذين النوعين يُعد إعداداً قاصراً عن الاستجابة للتغير التكنولوجي ومتطلباته الجديدة التي تتطلب إعداداً أكاديمياً ومهنياً للطالب حتى يستطيع أن يتكيف مع التغير ويستعد له . هذا بالإضافة إلى أن هذا الفصل لا يكافئ بين الفرص التعليمية لجميع الطلاب ، وبذلك فهو يفند أساساً من أسس التغير التكنولوجي ومطلباً من متطلباته .. ألا وهو تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع الطلاب . كما أن المرحلة الثانوية هي المسئولة عن إعداد الطلاب ، إما لدخول الجامعة والتعليم العالي أو الدخول لسوق العمل والتكيف مع متطلباته الجديدة في ظل التغير التكنولوجي .

2- الاقتصار على الإصلاحات التالية :

أ- إصلاحات البنى : لأنها تعبر عن مدى توفير فرص وأماكن جيدة للتعلم تناسب التغير التكنولوجي .

ب- إصلاحات المحتوى "المضامين" : لأنها تظهر إصلاح كل ما يقدم داخل المدرسة من مقررات ومناهج وأنشطة وبرامج للتعلم تُقدم للطلاب الخبرات التعليمية وغير التعليمية .

ج- إصلاحات الأساليب : لأنها تبين أساليب ووسائل التعلم وأدواته التي تساعد الطلاب على التعلم الفردي ، وفقاً لحاجاته ومتطلباته الخاصة . ومن ثم فهي تؤدي إلى رفعة العملية التعليمية وتقدمها .

3- الاقتصار على انجلترا والسويد ، وذلك لأنهما من أكبر الدول الصناعية ، كما أنهما من الدول التي لها السبق في إصلاح نظامهما التعليمي - خاصة المرحلة الثانوية ، وذلك من أجل إعداد طلابهما لمجاراة التغير التكنولوجي الذي فرض عليهما متطلبات اقتصادية

جـديدة ، جعلهـما حـريصين على توفـير الأيدي العـاملة الماهرة التي تسـاعد على ارتقـاء الصناعة والاقتصاد في ظله ، ومن ثم الاستجابة لمتطلباته المتزايدة عليهما .

رابعاً : منهج البحث :

سوف يـعتـمد البـحث على أسلوب حل المشكلات Problems Approach لبراين هولمز ، وهو يشتمل على الخطوات التالية : (12)

1- اختيار المشكلة وتحليلها : Problem Selection and Analysis

في هذه الخطوة يتم تناول المتـغيـرات العالمية والمحلـية ،ما يقـابلها من اللاتغـيرات في المجـتمع المصري التي بموجبها تبرز وتحدد لنا مشكلة البحث .

2- صياغة مقترحات السياسة التعليمية Formulation of Policy Proposal

يتم في هذه الخطوة طرح السياسات الحالية المقدمة من كل من جـمهورية مصر العربية وانجلترا والسويد ، الخـاصة بإصـلاحات التعليم الـثانوي في ضوء مـتطلبات التـغير التكنولـوجي كحلول للمشكلة القائمة .

3- تحديد العوامل المتصلة (ذات العلاقة) : Identification of Relevant Factors

تختـص هذه الخطوة بالتحليل السـياسي والاقـتصـادي والاجتمـاعي والتعـليمي في المجـتمع المصـري ودولتي المقارنة ، والـذي يؤثر على تطبيـق سيـاسات إصـلاح التعـليم الثانوي في ضـوء متطلبات التغير التكنولوجي ، وذلك من خلال المقارنة .

4- التنبؤ : Prediction

تعتبر هذه الخطوة من أهم خطوات أسلوب حل المشكلات ، وذلك لأنها تُعنى بمدى نجاح الحل المقترح إذا وضع موضع التطبيق في جـمهورية مصـر العربية ، بمعنى مـدى قابلية تطبيق التـصور المقترح لإصلاح التعليم الثانوي في ضوء متطلبات التغير التكنولوجي على البيئة المصرية .

خامساً : خطوات البحث :

تتحدد خطوات البحث على النحو الآتي :

الخطوة الأولى : تحليل المشكلة ... وذلك من خلال دراسة وتحليل جانب التغيرات العالمية والمحلية ، وجانب اللاتغيرات المجتمعية في النواحي السياسية والاقتصادية والتعليمية ، وأثرها على إصلاح التعليم الثانوي في مصر ، والمحاولات الراهنة في الإصلاح .

الخطوة الثانية : تحديد الإطار النظري ، ويتضمن التغير التكنولوجي وانعكاساته على النواحي المجتمعية وإصلاح التعليم الثانوي .

وتفصيلاً فإن هذه الخطوة تتضمن النقاط التالية :

- ماهية التغير التكنولوجي
- تأثير التغير التكنولوجي على النواحي المجتمعية
- إصلاحات التعليم الثانوي ، وتشتمل على ما يلي :
  1- إصلاحات البنى
  2- إصلاحات المضامين "المحتوى"
  3- إصلاحات الأساليب

الخطوة الثالثة : إصلاح التعليم الثانوي وعلاقته بالتغير التكنولوجي في دول البحث (مصر وانجلترا والسويد) .

-إصلاح التعليم الثانوي في مصر

1- تطور حركة إصلاح التعليم الثانوي

2- إصلاحات التعليم الثانوي في مصر ، وتتضمن ما يلي :

1/2- إصلاحات البنى

2/2- إصلاحات المضامين "المحتوى"

3/2- إصلاحات الأساليب

- إصلاح التعليم الثانوي في انجلترا

1- تطور حركة الإصلاح التعليمي

2- إصلاحات التعليم الثانوي في انجلترا

1/2- إصلاحات البنى

2/2- إصلاحات المضامين "المحتوى"

3/2- إصلاحات الأساليب

- إصلاح التعليم الثانوي في السويد

1- تطور حركة الإصلاح التعليمي

2- إصلاحات التعليم الثانوي في السويد . وتتضمن :

1/2- إصلاحات البنى

2/2- إصلاحات المضامين "المحتوى"

3/2- إصلاحات الأساليب

الخطوة الرابعة : تحليل مقارن لإصلاح التعليم الثانوي في دول البحث .

ويعبر عن هذه الخطوة بإصلاح التعليم الثانوي في مصر وانجلترا والسويد : دراسة مقارنة تفسيرية . وتشمل ما يلي :

- تطور حركة الإصلاح التعليمي

1- أوجه التشابه وتفسيرها

2- أوجه الاختلاف وتفسيرها

- إصلاحات البنى :

1- أوجه التشابه وتفسيرها

2- أوجه الاختلاف وتفسيرها

- إصلاحات المضامين "المحتوى" :

1- أوجه التشابه وتفسيرها

2- أوجه الاختلاف وتفسيرها

- إصلاحات الأساليب :

1- أوجه التشابه وتفسيرها

2- أوجه الاختلاف وتفسيرها

- مخطط مقترح لإصلاح التعليم الثانوي

الخطوة الخامسة : التنبؤ ويتضمن :

(1) التصور المقترح لإصلاح التعليم الثانوي في مصر في ضوء التغير التكنولوجي ، وفي ضوء خبرات دولتي المقارنة ، والإطار النظري .

(2) مدى قابلية التصور المقترح للتطبيق في البيئة المصرية .

وتفصيلاً فإن هذه الخطوة تشمل النقاط التالية :

- السياق الثقافي المصري في عقد التسعينيات

1- المجال السياسي

2- المجال الاقتصادي

3- المجال الاجتماعي

4- المجال التعليمي

- مرتكزات المخطط المقترح ومدى إمكانية تطبيقه في البيئة المصرية

- التوصيات

- بحوث مستقبلية

المثال التطبيقي الثاني :

المشكلات التي تعوق عضو هيئة التدريس الجامعي عن تأدية وظائفه في كل من الأردن وجمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية (دراسة مقارنة) . [13]

تواجه أنظمة التعليم الجامعي في العالم تحديات عديدة ، مما أسفر عن تغييرها أو تطورها . وتتماثل هذه التحديات في طبيعتها في أغلب دول العالم ، إلا أنها مختلفة في أبعادها وقوتها من دولة إلى أخرى . ومن أبرز هذه التحديات .. الانفجار المعرفي والتكنولوجي .. ديمقراطية التعليم العالي والجامعي .. تطلع وطموح الأجيال الصاعدة إلى التعليم الجامعي .

وأمام مواجهة الأنظمة الجامعية لهذه التحديات وما ينجم عنها من مشكلات تعوق عضو هيئة التدريس عن أداء وظائفه ، تنبهت الدول خاصة المتقدمة منها إلى ضرورة تصويب أوضاع الجامعات والعمل على استعادة دورها الريادي في قيادة النهضة العلمية وخدمة المجتمع .

أولاً : مشكلة البحث

تضمنت بعض القوانين والأنظمة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية مايجب عليهم القيام به ، تحقيقاً لأهداف إنشاء هذه الجامعات ، وتمثلت بقيامهم بوظائف التدريس ، والبحث العلمي ، وخدمة المجتمع .

لكن رغم صدور هذه القوانين والأنظمة التي أكدت على النمو المتكامل في شخصية الطالب من النواحي العلمية والفنية والقيمية ، وإجراء البحوث والدراسات على قضايا المجتمع الأردني ومشكلاته لتقديم الإرشاد والحلول لها ، وعلى نقل الخبرة إلى خارج أسوار الجامعة بما يعود على المحيطين المحلي والعربي بالفائدة [14] إلا أنه لم توجد مؤسسات تربوية أو اجتماعية أو اقتصادية وضعت هذه القوانين والأنظمة موضع التنفيذ ، وإن كان هناك بعض المؤسسات التربوية التي نفذت ذلك ، ولكن ليس بالقدر والكفاءة الذين يتفقان ومعايير أداء هذه الوظائف .

وعلى هذا ، وطبقاً لمنهج حل المشكلات "لبراين هولمز" ، فإن المشكلة تحدث كنتيجة لمتغيرات اجتماعية غير متزامنة ، فالمجتمع الأردني مر بتغيرات سياسية واجتماعية واقتصادية وتعليمية انعكست كلها على الدستور الأردني والقوانين والأنظمة المطبقة . ولكن هذه المتغيرات لم تكن متزامنة مع المعتقدات والاتجاهات السائدة في المجتمع الأردني والتي تعمل على تحريك دوافعهم نحو التطور . ومن هنا جاء التناقض بين الواقع النظري المتمثل في القوانين المعيارية ، وبين التطبيق

العملي الذي أدى إلى ظهور المشكلة .[15]

هذه المشكلة التي تتمثل في :

1- التغير (Change)

وتتلخص في ظهور طموحات صاعدة لدى أبناء المجتمع تجاه التعليم بصفة عامة ، والتعليم الجامعي بصفة خاصة ، تشير إلى ضرورة مشاركة الجامعة في تنمية المجتمع وتطويره . ولما كان عضو هيئة التدريس الجامعي هو من أهم المساهمين في عملية التطوير والتنمية ، فإنه من الضروري أن يعد في إطار من التكامل بين الجامعة والأجهزة المساندة لها في المجتمع .

2- اللاتغير (No Change)

وتتمثل جوانب عدم التغير في الاتجاهات والمعتقدات الخاطئة والخاصة بالتعليم الجامعي ، ووظيفة عضو هيئة التدريس الجامعي فيها ، مما يعمل على إعاقة تطوير الجامعات الأردنية وتأدية عضو هيئة التدريس الجامعي لوظائفه فيها . ويمكن توضيح ذلك بالقول أن هناك تغييراً (Change) حدث في المملكة الأردنية الهاشمية مجال البحث ، تمثل في إصدار القوانين والأنظمة والتعليمات التي تؤكد أو تحث على أهمية وظائف عضو هيئة التدريس الجامعي في الجامعات الأردنية في إحداث التطور المطلوب . غير أن الواقع يدل على أن ذلك التغيير لم يتزامن بنفس السرعة والكم والكيفية مع جوانب عدم التغيير (No change) ، الأمر الذي أدى إلى ظهور مشكلات تعوق تطوير الجامعات الأردنية وتأدية عضو هيئة التدريس الجامعي لوظائفه الثلاث على الوجه الأكمل ، وتتلخص هذه المشكلات فيما يلي :-

1- مشكلة تتعلق بوظيفة التدريس : ويحيط بها عدة صعوبات أهمها :-

- تدني المستوى العلمي للطالب الملتحق بالجامعة ، وتأثير ذلك على تحصيله المعرفي .
- قلة المعامل والمختبرات والوسائل المعينة ، والقصور في تجهيزها بمستلزمات التدريس .
- توزيع جهد عضو هيئة التدريس الجامعي بين أعباء التدريس للطلاب والقيام ببعض الأعمال الإدارية الأخرى .

وهذا ما كشفت عنه نتائج بعض الدراسات ، فقد توصل "الحديدي" في بحثه إلى نتيجة مؤداها

أن شيوع طرق التدريس القديمة "المحاضرة" في الجامعة الأردنية ، قد أثر على مستوى الخريج بشكل عام [16] . ومن ناحية ثانية فقد بينت دراسة أخرى قصور المشاغل والمختبرات والمكتبات في المساعدة في تطبيق طرق التدريس الحديثة [17] كما أوضحت دراسة ثالثة النتائج السلبية التي تنتج عن توزع جهد عضو هيئة التدريس الجامعي بين التدريس في الجامعة والعمل الإضافي خارجها ، وبين التدريس والأعمال الإدارية والبحث . [18]

2- مشكلة تتعلق بوظيفة البحث العلمي : ويحيط بها عدة صعوبات أهمها :-

- قصور المكتبة عن تأمين المصادر والدوريات والتقنيات الحديثة .
- القصور في نظم التفرغ العلمي .
- القصور في الدوريات العلمية الخاصة بنشر أبحاث عضو هيئة التدريس الجامعي على المستوى المحلي .

وقد كشفت كثير من الدراسات والبحوث عن أن هناك ضعفاً في إنتاج البحوث من قبل عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ، كما دلت عليه الإحصاءات الرسمية [19] ، وهذا ناجم عن ضعف التجهيزات المكتبية التي تستنزف وقت الباحث وجهده ، وهو يطلع على العلوم الحديثة ، وعجز نظم التفرغ العلمي في توفير الوقت والتمويل اللازم للبحث . [20] فضلاً عن بطء ومحدودية عملية النشر العلمي لتعميم الفائدة من هذه البحوث [*] .

3- مشكلة تتعلق بوظيفة خدمة المجتمع : وتحيط بها عدة صعوبات أهمها :-

- القصور في إقامة قنوات الاتصال بين الجامعة والمؤسسات الخارجية القائمة على خدمة المجتمع .
- القصور في برامج التعليم المستمر التي توفرها الجامعات الأردنية للكبار بشكل عام .

ويزيد في ضعف الاتصال بين الجامعة من جهة والمؤسسات المجتمعية خارج أسوار الجامعة من جهة أخرى ، الروتين الإداري ، والتمسك بالتقاليد الجامعية الموروثة ، وفكرة الحرم الجامعي المغلق، وضعف القدرة التكيفية لبعض القيادات الجامعية أمام المتغيرات والمستجدات . [21] إضافة إلى أن أساليب ربط الجامعات الأردنية بالمجتمع من خلال برامج التعليم المستمر غير كافية . [22]

ثانياً : فروض البحث :

تستند مشكلة البحث في هذه الدراسة إلى الفروض التالية :-

- تعد الجامعة من أهم المؤسسات التي تشارك في تنمية المجتمع وتطويره ؛ وعلى هذا لابد من اعتبار عضو هيئة التدريس من أهم المساهمين في عملية التنمية ، على أن يقوم بأداء وظائفه بفاعلية وكفاءة .
- يعد عضو هيئة التدريس الجامعي من أهم العناصر المشاركة في التنمية ؛ ولهذا لابد من النظر إلى التحليل الثقافي للمجتمع حتى يمكن إجراء أي تعديل أو تطوير على البرامج المقترحة لضمان نجاح أدائه .

والفرض الثاني يكمن في أهمية تغيير أو تعديل المعتقدات الخاطئة السائدة في المجتمع الأردني التي تحد من قيام عضو هيئة التدريس الجامعي بوظائفه الموضحة في القوانين والأنظمة والتعليمات الصادرة ، أو تقف عقبة أمامها .

ولتحقيق هذين الفرضين سيقوم الباحث بالإجابة عن الأسئلة التالية :-

1- ما الواقع الحالي لفلسفة التعليم الجامعي في الأردن فيما يتصل بوظائف عضو هيئة التدريس الجامعي فيها؟
2- كيف واجهت مؤسسات التعليم الجامعي في جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية المشكلات التي تعوق عضو هيئة التدريس الجامعي عن تأدية وظائفه؟
3- ما الحلول التي يمكن تقديمها لمواجهة المشكلات التي تعوق عضو هيئة التدريس الجامعي في الأردن عن تأدية وظائفه ، في ضوء الدراسة المقارنة ، وبما يتفق مع أوضاعه الثقافية الخاصة؟
4- ما السياسات المقترحة لوضع الحلول موضع التنفيذ في الأردن ، ومدى إمكانية تطبيقها فيه وفقاً للإمكانات المتاحة؟

ثالثاً : حدود البحث :

يقتصر البحث على ما يأتي :-

1- **دراسة الوظائف الثلاث الأساسية** لعضو هيئة التدريس الجامعي ، وهي التدريس ، والبحث، وخدمة المجتمع ، ودراسة المشكلات المتعلقة بها كما هو موضح في مشكلة البحث .

2- **المقارنة بين الدول الأربع الآتية :-**

أ- المملكة الأردنية الهاشمية باعتبارها بلد الباحث ومجال دراسته .

ب- جمهورية مصر العربية باعتبارها دولة عربية قطعت شوطاً في مجال التعليم العالي ، وتقع على الطريق بين الأردن من جهة والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية من جهة أخرى في التطور في هذا المجال .

جـ- المملكة المتحدة باعتبارها دولة متقدمة في مجال التعليم الجامعي .

د- الولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها دولة تمثل الاتجاه الحديث والمتطور في مجال التعليم الجامعي .

رابعاً : أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي :

1- دراسة المشكلات التي تعوق عضو هيئة التدريس الجامعي عن تأدية وظائفه في الأردن وتحليلها .

2- التعرف على مقومات نجاح وفشل التجارب السابقة لجمهورية مصر العربية في مواجهة المشكلات التي تعوق عضو هيئة التدريس الجامعي عن تأدية وظائفه ، وتحديد نقاط التشابه والاختلاف بين التجربة الأردنية والتجربة المصرية في ضوء الواقع الثقافي .

3- دراسة تحليلية لتجربة المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية في كيفية مواجهة المشكلات التي تعوق عضو هيئة التدريس الجامعي عن تأدية وظائفه ، تمهيداً للدراسة المقارنة للوصول إلى الحلول التي يمكن تقديمها لمواجهة المشكلة في الأردن .

4- وضع تصور للسياسات المقترحة لوضع الحلول موضع التنفيذ في ضوء الإمكانات المتاحة في الأردن .

خامساً : منهج البحث :

سوف تعتمد منهجية البحث على أسلوب المشكلات (PROBLEMS APPROACH) عند "براين هولمز" وهو يشتمل على الخطوات التالية : [23]

1- تحليل المشكلة (Problem Analysis)

2- صياغة السياسات (Policy Formulation)

3- التحليل الثقافي للمجتمع (Cultural Analysis of the society)

4- التنبؤ (Prediction)

وسوف يتم تطبيق هذه الخطوات في البحث على النحو التالي :-

1- **تحليل المشكلة** ، وتشمل المتغيرات العالمية والمحلية وما يقابلها من اللاتغيرات في المجتمع الأردني التي بمجموعها تبرز وتحدد لنا مشكلة البحث .

2- **طرح السياسات الحالية** المقدمة في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية ، الخاصة بمهام هيئات التدريس فيها كحلول للمشكلة القائمة .

3- **التحليل السياسي والاقتصادي والاجتماعي والتعليمي** في المجتمع الأردني الذي سيؤثر على عملية التنبؤ وتطبيق السياسات المقترحة من خلال المقارنة .

4- **التوصيات في ضوء التحليل الثقافي السابق .**

سادساً : خطوات البحث :

يسير البحث في خطوات متتابعة تمثلها الفصول التالية :

الخطوة الأولى :

"تحليل المشكلة" ويشتمل على دراسة وتحليل التغيرات المجتمعية في النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية ، وأثرها على مهام عضو هيئة التدريس في المجالين : التغير (Change) واللاتغير (No Change) ، وتنصب الدراسة في هذا الفصل على طبيعة الإنسان والمجتمع والمعرفة .

الخطوة الثانية :

وظائف عضو هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة لمفهوم الجامعة ويشتمل على :

- الاتجاهات العالمية الحديثة لمفهوم الجامعة .
- وظائف عضو هيئة التدريس الجامعي كما هي في القوانين والأنظمة الأردنية .
- وظائف عضو هيئة التدريس الجامعي كما هي في ضوء الممارسة الفعلية في الجامعات الأردنية .

الخطوة الثالثة :

"وظائف عضو هيئة التدريس في الجامعات المصرية" ويشتمل على دراسة وتحليل التغيرات التي أدت إلى مواجهة المشكلة في ضوء السياق الثقافي العام (The Egyptian Context) .

الخطوة الرابعة :

"وظائف عضو هيئة التدريس في الجامعات البريطانية" .

ويشتمل على دراسة وتحليل التغيرات التي أدت إلى مواجهة المشكلة في ضوء السياق الثقافي العام (The U. K. Context) .

الخطوة الخامسة :

"وظائف عضو هيئة التدريس في الجامعات الأمريكية" . ويشتمل على دراسة وتحليل التغيرات التي أدت إلى مواجهة المشكلة في ضوء السياق الثقافي العام (The U. S. A. Context)

الخطوة السادسة :

"نموذج مقترح لجامعة المجتمع التطبيقية في ضوء الدراسة المقارنة" . ويشتمل على :

- دراسة مقارنة لوظائف عضو هيئة التدريس الجامعي في كل من الأردن ومصر وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية .
- دراسة تحليلية تفسيرية لأوجه الشبه والاختلاف في ضوء السياق الثقافي لكل دولة من دول المقارنة .

- عرض مقترحات الحلول المنبثقة عن نتائج الاستبانة التي وزعت على أعضاء هيئة التدريس الجامعي في الجامعات الأردنية .
- تصور مقترح للحلول لمواجهة المشكلات التي تعوق عضو هيئة التدريس الجامعي عن تأدية وظائفه في الأردن في ضوء الدراسة المقارنة ونتائج الاستبيان ، وبما يتفق مع أوضاع المملكة الأردنية الهاشمية الثقافية بوجه عام .

الخطوة السابعة :

"الدراسة التنبؤية والتوصيات في ضوء السياق الثقافي الأردني" . ويشتمل على :

- **"السياق الثقافي في الأردن" .**

ويشتمل على وصف وتحليل السياق الثقافي الخاص بالمجتمع الأردني في الوقت الحاضر (سياسي ، اقتصادي ، اجتماعي ، تعليمي) للخروج بعملية التنبؤ للسياسات المقترحة من خلال دول المقارنة .

- **"الدراسة التنبؤية والتوصيات" .**

وتشتمل الدراسة على التنبؤ بإمكانية التطبيق للنموذج المقترح في ضوء السياق الثقافي الأردني ، والتوصيات التي خرجت بها الدراسة لتلافي القصور مستقبلاً في تنفيذ عضو هيئة التدريس الجامعي لوظائفه في الجامعات الأردنية .

تعقيب على المثالين التطبيقين :

يلاحظ على المثالين التطبيقيين السابقين ما يلي :

أولاً - التحديد الدقيق للتغير واللاتغير .. وهو نقطة البداية أو جوهر المعالجة المنهجية عند هولمز ، فبقدر التحديد الدقيق لهما يكون التطبيق المنهجي السليم لمدخل هولمز .

ثانياً - إمكانية تحديد مشكلة البحث على هيئة أسئلة بحثية (المثال التطبيقي الأول) أو على هيئة فروض بحثية (المثال التطبيقي الثاني) .

ثالثاً - أن المخطط المقترح / النموذج المقترح يؤسس على الدراسة المقارنة التفسيرية فقط (المثال

التطبيـقي الأول) أو الدراسة المقارنة التـفسيرية بجـانب استطلاع آراء عينة من أعـضاء التدريس (المثال التطبيقي الثاني) .

رابعـاً - أن هناك مرونة في تطبيـق المدخل ، ويظهـر ذلك في الشكل العلمي لتحـديد المشكلة وكـذلك آليـات التوصل إلى النـموذج المقـتـرح ، كمـا هو مـوضـح في البندين الثـاني والثالـث السـابقين .

الهوامش :

1- يرجى مراجعة ما يلي :

- Holmaes, Brian, Problems in Education: A Comparative Approach, (London, Routledge & Kegan Paul, 1965), pp. 35 - 47.

- Holmes, Brian, Comparative Education: Some Considerations of Method, (London, George Allen & Unwin Ltd., 1980) pp. 76 - 78.

- شاكر فتحي أحمد ، دراسة مقارنة لبعض مشكلات إدارة التعليم الجامعي في جمهورية مصر العربية وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية - جامعة عين شمس ، 1984 ، ص ص 40 - 43 .

2- أمل سعيد حباكة ، دراسة مقارنة للتغير التكنولوجي وإصلاح التعليم الثانوي في كل من انجلترا والسويد مع إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس ، 1999 م .

3- وزارة التعليم ، مشروع مبارك القومي : إنجازات التعليم في 3 أعوام ، (القاهرة : وزارة التعليم ، 1994) ، ص ص 45 ، 55 ، 59 ، 64 .

4- فؤاد أحمد حلمي ، تطوير التعليم الثانوي في مصر : نموذج مقترح ، (القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، 1993) ص 20 ، 52 ، 65 .

5- وزارة التعليم ، مرجع سابق ، ص 7 .

6- سعيد إسماعيل علي ، التعليم في مصر ، العدد 539 ، (القاهرة : دار الهلال ، نوفمبر 1995) ، ص 253 .

7- المجالس القومية المتخصصة ، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، الدورة الثانية والعشرون ، (القاهرة : المجالس القومية المتخصصة ، 1994 - 1995) ، ص 34 .

8- فؤاد أحمد حلمي ، مرجع سابق ، ص 92 .

9- شاكر محمد فتحي وآخرون ، "تطبيقات عالمية معاصرة لمنظومة إعداد المعلم في ضوء ثورة المعلومات" ، من بحوث المؤتمر السنوي الأول للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية : كليات التربية في الوطن

العربي في عالم متغير ، المنعقد في كلية التربية ، جامعة عين شمس ، في الفترة من 23 - 25 يناير ، 1993 ، القاهرة ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، 1993 ، ص 88 .

10- المجالس القومية المتخصصة ، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، الدورة الثالثة والعشرون ، (القاهرة : المجالس القومية المتخصصة ، سبتمبر 1995 - يوليو 1996) ، ص ص 104 - 105 .

11- المجالس القومية المتخصصة ، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، الدورة الرابعة والعشرون ، (القاهرة : المجالس القومية المتخصصة ، سبتمبر 1996 - يوليو 1997) ، ص 41 .

12- شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص 71 - 72 .

13- محمود أحمد محمود المساد ، المشكلات التي تعوق عضو هيئة التدريس الجامعي عن تأدية وظائفه في كل من الأردن وجمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية (دراسة مقارنة) ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، 1991 م .

14- المملكة الأردنية الهاشمية ، الجامعة الأردنية ، الكتاب السنوي ، تقديم عن تطور الجامعة الأردنية (عمان ، 1982 - 1983) ، ص 4 - 10 .

15- B, Holmes, Comparative Education: Some Considerations of Method , Op. Cit. P. 76.

16- فايز الحديدي ، مرجع سابق ، ص 72 .

17- فكتور بله ، "دور المختبر في النشاطات العملية في تدريس العلوم" ، مرجع سابق ، ص 29 - 30 .

18- مروان كمال ، "مشكلات عضو هيئة التدريس الجامعي" من بحوث ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية (الرياض ، جامعة الملك سعود ، 1983) ، ص 7 .

19- المملكة الأردنية الهاشمية ، جامعة اليرموك ، القوانين والأنظمة والتعليمات ، مرجع سابق, (بدون رقم) .

20- مروان كمال ، مرجع سابق ، ص 7 .

(*) مجلات النشر العلمي في الأردن ، اثنتان فقط الأولى "أبحاث" في جامعة اليرموك والثانية "دراسات" في الجامعة الأردنية ، وكلاهما ربع سنوية .

21- أنور حمزة شلول ، أنماط السلوك الإداري عند مديري الدوائر الأكاديمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك وعلاقتها ببعض عوامل الرضا عن العمل بالجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم

التربية - جامعة اليرموك ، 1985 ، ص 42 .

22- عزت جرادات وعبد الكريم المومني ، النظام التعليمي وبرامج تعليم الكبار في المملكة الأردنية الهاشمية (عمان ، وزارة التربية والتعليم ، 1985) ، ص 43 .

23- Holmes, B., Comparative Education : Some Considerations of Method, op. Cit., p. 76.

● الفصل الثالث ●

أسلوب تحليل النظم Systems Analysis

يعتبر أسلوب تحليل النظم أحد الأساليب المنهجية المعاصرة في الدراسات التربوية المقارنة ، وهو منهج في التحليل يستهدف التمكين من الوصول إلى قرارات تربوية / تعليمية أو اختيارات أفضل بشأن المستقبل التربوي للنظم التعليمية .

وإزاء تحقيق ذلك فإن أسلوب تحليل النظم يعتمد على عدة عمليات تتضمن استخدام البيانات الكمية والنوعية ، وتحديد أهداف ونواتج النظام تحديداً دقيقاً ، وتحليل المدى الكلي للنظام وأخيراً تحليل آثار الحلول المقترحة للنظام . وتتميز كل هذه العمليات بأنها موجهة ، وترتكز على الحسابات الدقيقة ، وتبتعد عن الأحكام النوعية والحدسية بقدر الإمكان .

الأساس النظري :

من المتفق عليه أن أسلوب تحليل النظم انبثق من النظرية العامة للنظم General Systems Theory تلك النظرية التي اهتمت بإيجاد إطار تحليلي صالح لدراسة وتفسير الظاهرة المادية أو الاجتماعية ، من خلال التعرف على التفاعلات العامة للظاهرة وعلاقتها المتشابكة بالظواهر الأخرى بغية التوصل إلى القوانين التي تحكم سلوكها .

وتؤكد الدلائل أن الفضل في تأسيس النظرية العامة للنظم - في أوائل الخمسينيات - يعزى إلى العالم البيولوجي فون بيرتلانفي Von Bertalanffy الذي وضع الخطوط العامة لهذه النظرية كسبيل لتحقيق وحدة العلم والقضاء على التشتت الواضح بين العلوم وميادين البحث المختلفة

حيث بدأ بيرتلانفي دراساته العديدة في عام 1950 بهدف التوصل إلى إطار عام يوحد بين الميادين المختلفة للبحث العلمي . وتوصل - في السنوات الأولى من الخمسينيات - إلى أن نموذج النظام يمكن أن يوفر مثل هذا الإطار ، ذلك الإطار الذي يقع فيما بين الإطار النظري المجرد (الذي توفره الرياضيات البحتة) وبين النظريات التطبيقية للميادين المتخصصة .[1] على اعتبار أن نموذج النظام أساس لتمثيل الواقع الذي يتم مشاهدته في أي مجال من مجالات العلم ، فهو نموذج ذو طبيعة عامة يصف الواقع بطريقة مجردة في كافة مجالات العلم

ولقد نحا منحى بيرتلانفي العديد من العلماء من أبرزهم عالم الاقتصاد بولدنج Boulding وعالم الاجتماع بكلي Buckley إذ أنهما أسهما بقدر كبير في جذب الاهتمام إلى المفاهيم النظمية وتطبيقها على المنظمات الاجتماعية بصفة عامة والمنظمات التربوية بصفة خاصة . الأمر الذي أتاح استخدام نموذج النظام كأداة منهجية علمية في المجالات المختلفة للعلم منذ خمسينيات هذا القرن .

وتتضح الطبيعة العامة لنموذج النظام من واقع المفهوم المجرد للنظام ذاته . ذلك المفهوم الذي ينظر إلى النظام على أنه «تركيب أو كيان كلي يتكون من أجزاء متداخلة ، توجد بينها علاقات مشتركة متبادلة ، نتيجة لأداء كل جزء لوظيفة محددة ضرورية للنظام في مجموعة لتحقيق هدف معين»[2] . ويمكن أن ينطبق هذا المفهوم على كل شئ - تقريباً - في حياتنا بشكل أو بآخر . ومن ثم غدت الحياة عبارة عن سلسلة من النظم ، وتلك النظم تكبر في الحجم أو تصغر ، وتتعدد في العلاقات وتتنوع ، وتستخدم الأساليب اليدوية أو الآلية ، وبعضها مستقل وبعضها تابع أو فرعي .

وانطلاقاً من النظرية العامة للنظم والطبيعة العامة لنموذج النظام ، واقترانه بالأبعاد الأربعة للمنهجية المقارنة (الوصف - التحليل الثقافي - المقارنة التفسيرية - التنبؤ) ، ثم اشتقاق المعالجة المنهجية لأسلوب تحليل النظم في الدراسات التربوية المقارنة .

الخطوات :

تتكون المعالجة المنهجية للدراسات التربوية المقارنة باستخدام أسلوب تحليل النظم من ستة مستويات ، هي :[3]

1- **المستوى الأول** : مرحلة وصف النظام التعليمي (أو أحد نظمه الفرعية) ، ويعرف ذلك بتصور النظام أو عالم المشكلة ، ويتم في هذا المستوى جمع المعلومات اللازمة للتعرف على واقع النظام التعليمي (أو أحد نظمه الفرعية) ، في البلد الذي يعاني من أوجه القصور فيه .

ومن المفيد هنا أن تتنوع مصادر المعلومات لتشمل التشريعات التربوية والبحوث والدراسات والتقارير والمراجع الأولية والمراجع الثانوية ، وكذلك يمكن الاعتماد على أدوات جمع البيانات مثل الاستبيانات والمقابلات وبطاقات الملاحظة ، التي تصمم لهذا الغرض .

2- **المستوى الثاني** : مرحلة تشخيص النظام الحالي (النظام التعليمي أو أحد نظمه الفرعية) ، واكتشاف ما به من مشكلات ، وذلك بعرض الواقع ومشكلاته ومعوقاته، ومقارنة هذا الواقع بالاتجاهات المعاصرة (الإطار النظري الذي يمثل معيار التقويم) . ومن خلال هذا المعيار يمكن تحديد أهم مشكلات النظام وأسباب قيامها .

3- **المستوى الثالث** : مرحلة وصف النظام في دول المقارنة . ويتم في هذا المستوى جمع المعلومات اللازمة للتعرف على واقع النظام في دول المقارنة . وذلك من خلال استعراض البحوث والتقارير والكتب والأدلة والنشرات المتعلقة بالبحث والتشريعات التربوية وما غير ذلك .

4- **المستوى الرابع** : وضع الإجراءات البديلة واختيار البديل الأفضل عن طريق استعراض البدائل المحتملة من الدراسة المقارنة ، وينتهي هذا المستوى بوضع أو تصميم نظام مقترح للنظام موضوع الدراسة .

5- **المستوى الخامس** : تنفيذ النظام الجديد أو النظام المقترح من أجل التطوير . وقد يصعب تطبيق النظام المقترح ، لذلك يتجه عمل الباحث في هذا المستوى إلى وضع خطوات إجرائية مقترحة لتنفيذ النظام المقترح ، وذلك من أجل

تحقيق الأهداف التالية :

(أ) استمرار فعالية النظام والتعرف على مطالب التغيير .

(ب) استمرار مناسبة النظام للأهداف المتوخاه .

(ج) الحاجة إلى إنشاء نظام جديد باستمرار ، نتيجة لتغير الأهداف أو الظروف أو لظهور معايير جديدة لاختيار بدائل جديدة .

6- **المستوى السادس** : مراجعة النظام على أساس التغذية الراجعة للمعلومات ومدى التناسب بين المدخلات والمخرجات وقد يصعب تطبيق هذه الخطوة ؛ لذلك يتجه عمل الباحث في هذا المستوى إلى اقتراح الأساليب ووسائل القياس المختلفة التي تستلزمها الخطوات الإجرائية المقترحة، وإعطاء دور أكبر لعملية التغذية الراجعة ، اللازمة لتصحيح مسار النظام البديل المقترح .

المثال التطبيقي : تحليل مقارن لنظام كليات المجتمع في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة والعراق ومدى إمكانية الإفادة منه في تطوير نظام كليات المجتمع في الأردن . (4)

إن التغيرات المختلفة التي حدثت في الفلسفات الاجتماعية ، على المستوى الدولي ، وبروز مجموعة من الاتجاهات التربوية المعاصرة ، وما تبع ذلك من تغيرات في فلسفات التعليم العالي وأهدافه ، قد نتج عنها أيضاً استحداث مؤسسات جديدة تلبي متطلبات ممن يعرفون بالفئات الجديدة New Groups أو العملاء الجدد New Clients ، ممن لم يكن بإمكان الجامعات استقبالهم ، نظراً للعقبات التي تفرضها التقاليد الأكاديمية ، والتي من أهمها : غربلة النخبة ، غربلة تتناول جميع خصائصها الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية .

وبناء على ذلك بدأت الدول المتقدمة في استحداث بدائل داخل منظومة التعليم العالي ، بغية تلبية الاحتياجات التربوية ومسايرة التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية . وتمركزت هذه البدائل حول إيجاد مؤسسة تعليمية تلي المدرسة الثانوية ، وتقل عن الجامعة ، هدفها إعداد أشخاص مؤهلين للعمل في قطاعات المجتمع المختلفة ، وتلبية ازدياد الطلب على التعليم العالي .

وأطلق على هذه المؤسسة اسم "كلية المجتمع" التي تقدم مجموعة واسعة ومتنوعة من البرامج

الدراسية ، مدتها – بصورة رئيسية – سنتان بعد الدراسة الثانوية ، وتتميز بالمرونة والتكيف مع مقتضيات العمل .

أولاً : مشكلة البحث :

فرضت حاجة المجتمع الأردني إلى كوادر بشرية مؤهلة ومدربة في المجالات والميادين المهنية التخصصية المختلفة على الحكومات تطوير مسار التعليم ، فأنشأت لهذه الغاية في عام 1951 معاهد علمية عرفت فيما بعد باسم كليات المجتمع . وقد طور التعليم في هذه الكليات من صف واحد للمعلمين عام 1951 بعدد 46 طالباً إلى 57 كلية تحتوي على 28802 طالباً وطالبة في عام 1987 ، ولكن على الرغم من التطور السريع في عدد هذه الكليات ، إلا أنها لم تكن قائمة على تخطيط مدروس يضمن تحقيق الوظائف والأهداف التي أنشئت من أجلها . (5) ونتيجة لذلك تعرضت هذه الكليات لعدد من المشكلات ، من بينها انخفاض المستوى العلمي للطلبة المتخرجين فيها كما يبدو من نتائج امتحانات دبلوم كليات المجتمع في التخصصات المختلفة حسب ما جاء في رسالة علمية أظهرت أن النسبة المئوية للنجاح لم تتعد 57% ، ووصلت نسبة التسرب بين طلبة السنة الأولى حوالي 17% (6)

وقد أدت هذه النتائج إلى سيادة شعور عام بعدم الرضا عن كليات المجتمع سواء بالنسبة للمسئولين في وزارة التربية والتعليم وفي كليات المجتمع ، أو بالنسبة للطلبة أنفسهم (7) .

وفي إطار هذا الجو العام ، تعرضت كليات المجتمع الأردنية إلى نقد شديد وقد شمل هذا النقد المبادئ الأساسية لهذه الكليات وأهدافها ووظائفها وبرامجها وهيئاتها التدريسية (8) . وأسند إلى هذه الكليات العجز عن وضع التخطيط المناسب لإعداد فئة من الفنيين اللازمين لمشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية . ومع أن الجهات المعنية كانت تقوم بنوع من المراجعة لنظام كليات المجتمع إلا أن هذه المراجعة لم تكن في أغلب الأحيان من الشمول والعمق بحيث تعمل على تطوير هذا النظام بصورة تكفل تأديته لوظائفه وأهدافه بشكل ملائم . (9)

والمطلع على التقارير الرسمية المقدمة إلى مجلس التعليم العالي في الأردن من عام 1983 وحتى عام 1986 يستطيع أن يرصد الحقائق التالية التي تشير جميعها إلى ضعف بنية النظام

التعليمي في كليات المجتمع الأردنية . وهذه الحقائق هي :

1- عدم وضوح فلسفة كليات المجتمع وأهدافها لدى العاملين فيها ، كما أن المركزية في التخطيط للنظام ، والبيروقراطية التي تعاني منها ، أحدثا فجوة واسعة بين أهداف نظام الكليات المخطط لها ، والتطبيق الفعلي لتحقيق هذه الأهداف . [10]

2- اتصاف البرامج المقدمة في كليات المجتمع على اختلاف أنواعها بنمطية شديدة للغاية ، نابعة من عدم التعرف على احتياجات الدارسين ، وحاجات المجتمع الأردني . [11]

3- عدم تلبية مناهج كليات المجتمع لحاجات المجتمع الأردني ، ومتطلبات التنمية الاجتماعية ، والاقتصادية . [12]

4- ضعف إقبال الطلبة على الالتحاق بكليات المجتمع في العامين 84 - 85 ، نظراً لأن عدد الخريجيين فاق الأعداد المطلوبة لسد حاجات المجتمع الأردني . [13]

5- ضعف الترابط بين الجانب العملي والجانب النظري للبرامج ، والتركيز فيها على الجانب النظري . [14]

6- الافتقار الشديد إلى علاقة واضحة بين كليات المجتمع والمؤسسات المستفيدة من خريجيها . [15]

7- حاجة أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع إلى مزيد من التأهيل ، والتدريب بالإضافة إلى تدني المستوى العلمي لطلبة هذه الكليات . [16]

8- اختلال توازن نظام الكليات المتمثل في نقص عدد الخريجين في بعض التخصصات ، وزيادة عدد الخريجين في بعض تخصصات أخرى مما أدى إلى بطالة مقنعة بلغت نسبتها 13% أعوام 86/85/84 . [17]

9- هذا بالإضافة إلى كثير من المعوقات ، والمشكلات التي تعاني منها كليات المجتمع في الأردن، حيث إنها لم تصل إلى ما ينبغي أن تكون عليه في تحقيق طموحات المجتمع المحلي، وخطط التنمية القومية ، ومبدأ تكافؤ الفرص ، كما هي الحال في الدول المتقدمة . [18]

نظراً للقصور الملاحظ في نظام كليات المجتمع في الأردن ، أصبحت هناك حاجة ملحة لدراسة تحليلية لنظام تلك الكليات ، ومدى إمكانية تطويرها * ، على أساس من الدراسة المقارنة مع بعض الدول

الأخرى ، والاستفادة من نتائج هذه الدراسة التحليلية المقارنة في تحقيق أهداف نظام كليات المجتمع في خدمة المجتمع الأردني ، والتخلص من المثالب والعيوب التي تعوقها عن تحقيق أهدافها . [19]

وبذلك تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي :

"كيف يمكن تطوير نظام كليات المجتمع في الأردن بما يتفق مع واقعه الثقافي ، في ضوء إمكانية الإفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة؟

وللوصول إلى الإجابة عن هذا السؤال الرئيسي ، تحاول الباحثة الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية :

1- ما المبادئ والأسس التي يستند إليها نظام كليات المجتمع على المستوى العالمي؟

2- ما واقع نظام كليات المجتمع في الأردن والمشكلات التي يعاني منها ، في ظل أوضاعه الثقافية؟

3- ما واقع كليات المجتمع في كل من دول المقارنة ، في ضوء المبادئ والأسس النظرية السابق ذكرها؟

4- ما مدى مسايرة واقع نظام كليات المجتمع في الأردن لأهم الاتجاهات الحديثة في دول المقارنة؟

5- كيف يمكن الاستفادة من البدائل المقترحة التي تقدمها الدراسة المقارنة في تطوير نظام كليات المجتمع في الأردن وبما يتفق مع الواقع الثقافي الأردني؟

ثانياً : حدود البحث :

تتحدد هذه الدراسة فيما يلي :

أ- دول المقارنة ، وتقتصر على :

1- الولايات المتحدة الأمريكية : الموطن الأصلي لكليات المجتمع والتي أسهمت في تطوير نظام هذه الكليات على المستوى العالمي .

2- المملكة المتحدة : وهي إحدى الدول الصناعية المتقدمة علمياً وتكنولوجياً التي يسير نظام

التعليم فيها على أساس المشاركة بين السلطات المركزية والسلطات المحلية ، ولها تجربة رائدة ومتميزة في نظام كليات المجتمع .

3- العراق : دولة عربية إسلامية قريبة الشبه إلى حد كبير في ظروفها الثقافية مع الأردن ، ولها تجربة طويلة في مجال نظام كليات المجتمع .

4- الأردن : الدولة التي يعنى بها البحث ، بصفة أساسية كما أن نظام كليات المجتمع فيها يعتبر حديثاً نسبياً .

ب- كليات المجتمع باعتبارها :

مؤسسة للتعليم العالي ، تقدم مجموعة من البرامج الدراسية ، بعد المرحلة الثانوية ، ودون المرحلة الجامعية ، ولمدة سنتين دراسيتين ، وتتميز بالمرونة والتكيف مع احتياجات المجتمع وظروفه وخطط التنمية فيه .

جـ- عناصر النظام :

وتتركز حول المحاور الرئيسية الآتية في نظام كليات المجتمع :

1- مدخلات النظام وتشمل :

1/1- فلسفة كليات المجتمع وأهدافها ووظائفها .

2/1- طلبة كليات المجتمع وسياسة القبول فيها .

3/1- هيئات التدريس .

4/1- الإمكانات المادية والتمويل .

2- عمليات التحويل في النظام وتشمل :

1/2- التنظيم الإداري والتعليمي .

2/2- البرامج والخطط الدراسية .

3/2- أساليب التدريس .

4/2- الخدمات الطلابية .

3- مخرجات النظام .

تقويم طلبة كليات المجتمع وتدريبهم العملي .

ثالثاً : أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى ما يلي :

1- تحليل المبادئ والأسس التي يستند إليها نظام كليات المجتمع في الأردن في ضوء المتبع عالمياً .

2- وصف وتحليل واقع نظام كليات المجتمع في الأردن وأهم المشكلات التي يعاني منها .

3- وصف وتحليل واقع كليات المجتمع في دول المقارنة .

4- مقارنة وتفسير نظام كليات المجتمع في الأردن مع مثيله في دول المقارنة ، لمعرفة مدى مسايرة الواقع الأردني للاتجاهات الحديثة في دول المقارنة في تنظيم كليات المجتمع .

5- تطوير النظام القائم لكليات المجتمع في الأردن ، عن طريق اقتراح نظام جديد للكليات فيه من خلال البدائل المختلفة التي تتيحها الدراسة المقارنة للخبرة العالمية في هذا الشأن ، وبما يتفق مع طبيعة الوضع الثقافي في الأردن .

رابعاً : منهج البحث :

يتخذ البحث من أسلوب تحليل النظم أساساً لدراسة نظام كليات المجتمع ، الذي تعتبره نظاماً يتأثر ويؤثر في البيئة المحيطة به ، وقد اتبعت الباحثة في البحث الحالي أسلوب تحليل النظم بمراحله المتعددة .[20] وذلك على النحو الآتي :

المستوى الأول :

مرحلة وصف النظام ، أي تصور النظام ، أو "عالم المشكلة" ، بجميع المعلومات اللازمة للتعرف على واقع نظام كليات المجتمع في الأردن بتتبع البحوث والتقارير والتعميمات التي أصدرتها وزارتا التربية والتعليم العالي مستعينة بنتائج الاستبيانات التي وضعت لهذا الغرض .

المستوى الثاني :

مرحلة تشخيص النظام الحالي ، واكتشاف ما به من مشكلات وذلك بعرض الواقع ومشكلاته، ومعوقاته ، ومقارنته بالاتجاهات الحديثة (معيار التقويم) والذي يمكن من خلاله تحديد أهم مشكلات النظام وأسباب قيامها .

المستوى الثالث :

مرحلة وصف النظام في دول المقارنة ، بجمع المعلومات اللازمة للتعرف على واقع نظام كليات المجتمع في دول المقارنة من خلال استعراض البحوث ، والتقارير ، والكتب والأدلة ، والنشرات المتعلقة بموضوع البحث .

المستوى الرابع :

وضع الإجراءات البديلة واختيار البديل الأفضل عن طريق استعراض البدائل المحتملة من الدراسة المقارنة . وفي هذه المرحلة حاولت الباحثة وضع تصميم نظام جديد مقترح لكليات المجتمع في الأردن . ومن الملاحظ أن التطبيق الناجح للنظام البديل يحتاج إلى نظرة شاملة لعملية تصميم النظام الجديد ، وهي عملية تتألف من ثلاث عمليات مترابطة تتعلق بما يأتي :

1- مهمة تصميم النظام .

2- تحليل البيئة التي يعمل النظام الجديد في نطاقها .

3- عملية التنفيذ للنظام الجديد ، أو التغيير من أجل التطوير .

المستوى الخامس :

(تنفيذ النظام الجديد من أجل التطوير) ونظراً لصعوبة تطبيق هذا النظام ، تقتصر الباحثة على وضع خطوات إجرائية مقترحة لتنفيذه ، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التالية :

1- استمرار فعالية النظام والتعرف على مطالب التغيير .

2- استمرار مناسبة النظام للأهداف المتوخاه .

3- الحاجة إلى إنشاء نظام جديد باستمرار ، نتيجة لتغير الأهداف أو الظروف أو لظهور معايير جديدة لاختيار بدائل جديدة .

المستوى السادس :

(مـراجعـة النظام على أسـاس التغـذية الراجـعة للمـعلومات ومـدى التناسب بين المدخـلات والمخرجات) ونظراً لصعـوبة تطبيق هذه الخطوة ، تقتصر الباحثة على اقـتراح الأساليب ، ووسائل القيـاس المختلفة التي تستلزمـها الخطوات الإجرائيـة المقترحة ، وإعطاء دور أكـبر لعملية التـغذية الراجعة ، اللازمة لتصحيح مسار النظام البديل المقترح .

خامساً : مصادر البحث :

اعتمد البحث على نوعين رئيسيين من المصادر وهما :

1- مصادر أولية وتشمل :

أ- القوانين واللوائح الرسمية المتمثلة في القـرارات والإحصاءات والنشرات والتوصيات التي تصدرها الجهة المختصة بذلك .

ب- المشاهد والمقابلات الفعلية .

جـ- الدراسة الميدانية لواقع نظام كليات المجتمع في الأردن .

2- مصادر ثانوية وتشمل :

أ- الرسائل العلمية والأبحاث المتوافرة .

ب- الكتب والمراجع والدوريات التي تصدر باللغات العربية والأجنبية المتصلة بالموضوع .

جـ- توصيات المؤتمرات والندوات المتعلقة بكليات المجتمع .

سادساً : أدوات البحث :

1- الزيارات الميـدانية لـكليات المجـتمـع في الأردن ، والعراق والولايات المتـحـدة الأمريكيـة والمملكة المتحدة .

2- المقابلات الشخصية المقننة للقيادات التربوية المسؤولة عن تنظيم التعليم في كليات المجتمع بالأردن ومع عمدائها ، وأعضاء الهيئات التدريسية فيها ، والعاملين بها ، والطلبة الدارسين فيها .

3- الخبـرة الطويلة للباحثة ، حـيث عملت عمـيدة كلية مجـتمع في الأردن ولمدة ست سنوات

ولاتزال تعمل بها حتى وقت كتابة هذه الرسالة .

4- أربعة استبيانات موجهة إلى :

أ ــ القيادات التربوية في وزارة التعليم العالي (على مستوى الأمين العام ومدير كليات المجتمع، مدير التخطيط والتطوير ، مدير قسم البرامج والخطط الدراسية ، مدير قسم الامتحانات لكليات المجتمع ، مدير التسجيل والقبول ، مدير قسم النشاطات الطلابية في وزارة التعليم العالي) . ومستوى الأمين العام لوزارة التربية والتعليم ، رؤساء مجالس إدارة كليات المجتمع الخاصة .

ب- عمداء كليات المجتمع .

جـ- أعضاء الهيئات التدريسية بكليات المجتمع .

د- طلاب كليات المجتمع .

سابعاً : خطوات البحث :

يسير البحث على أساس الخطوات المنهجية التي تميز أسلوب "تحليل النظم" والتي تشمل الفصول التالية :

الفصل الأول :

نظام كليات المجتمع في الأردن . "دراسة نظرية" ويتضمن عرضاً لنظام كليات المجتمع في الأردن ، واكتشاف ما به من مشكلات ، من واقع الدراسات والبحوث النظرية .

الفصل الثاني :

نظام كليات المجتمع في الأردن . "دراسة ميدانية"

ويتضمن عرضاً لواقع نظام كليات المجتمع في الأردن ، وتحديد مشكلاته ، من واقع الدراسة الميدانية بالإضافة إلى المعلومات والبيانات التي استمدت من نتائج الاستبيانات التي أعدتها الباحثة .

الفصل الثالث :

"نظام كليات المجتمع في الأردن في ضوء الاتجاهات المعاصرة لنظام كليات المجتمع عالمياً" .

ويتضمن تحديد أهداف ومشكلات نظام كليات المجتمع في الأردن في ضوء الاتجاهات

المعـاصرة لنظام كليـات المجتـمع عالميـاً . ومقـارنة واقع نظام كليـات المجتـمع في الأردن مع تلك الاتجاهات المعاصرة العالمية لمعرفة مدى مسايرته لها في ضوء الواقع الأردني .

الفصل الرابع :

"نظام كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية" .

ويتـضمن عرضـاً لنظام كليـات المجتـمع في الولايات المتحـدة الأمريكيـة ، عن طريق وصف وتحليل واقع النظام من واقع الدراسات والبحوث النظرية والكتب والمراجع والنشرات والأدلة .

الفصل الخامس :

"نظام كليات ومعاهد التعليم العالي في المملكة المتحدة" .

ويتضمن عرضـاً لنظام الكليات ومعاهد التعليم العـالي في المملكة المتحدة ، عن طريق وصف وتحليل النظام من واقع الدراسات والبحوث النظرية والكتب والمراجع والنشرات والأدلة .

الفصل السادس :

"نظام المعاهد الفنية في العراق" .

ويتـضمن عـرضاً لنظام المعـاهد الفنيـة في العراق ، عن طريـق وصف وتحليل النظام من واقع الدراسات والبحوث النظرية والكتب والمراجع والنشرات والأدلة .

الفصل السابع :

نظام كليات المجتمع في دول المقارنة "دراسة تحليلية ثقافية" .

ويتضمن دراسة تحليلية للعوامل والقوى الثقافية التي تؤثر في نظم كليات المجتمع وتطورها

الفصل الثامن :

نظام كليات المجتمع في الأردن ودول المقارنة "دراسة مقارنة تفسيرية" .

ويتضـمن تحليل وتفسيـر أوجه التشابه والاخـتلاف بين نظام كليات المجـتمع في الأردن ودول المقارنة وتفسيرها في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية المختلفة .

الفصل التاسع :

"نموذج مقترح لكليات المجتمع في الأردن" .

ويتضمن تصميم نظام جديد مقترح لتطوير نظام كليات المجتمع في الأردن ، والخطوات الإجرائية لتطبيق هذا النظام وتقويمه من حيث :

1- وصف النموذج المقترح وتحليله .

2- إمكانية تطبيقه في الواقع الأردني .

3- معايير نظرية لتقويم النموذج المقترح .

4- توصيات ومقترحات .

تعقيب على المثال التطبيقي :

أولاً : إن البحث التزم بتحديد مكونات نظام كليات المجتمع من مدخلات وعمليات ومخرجات ، كما موضح سلفاً في حدود البحث للمثال التطبيقي .

ثانياً : إن البحث خصص خطوة مستقلة لتصور النظام أو عالم المشكلة لنظام كليات المجتمع في الأردن كما خصص خطوة أخرى لتشخيص نظام كليات المجتمع في الأردن . مستعيناً بمعيار التقويم المستمد من الإطار النظري في هذا التشخيص .

ثالثاً : إن البحث وصف نظام كليات المجتمع في دول المقارنة ، من خلال وصف مكونات النظام المحددة سلفاً .

رابعاً : إن البحث خصص خطوة / فصلاً للتحليل الثقافي لنظام كليات المجتمع في دول المقارنة

خامساً : إن البحث أجرى مقارنة تفسيرية لنظام كليات المجتمع في دول الدراسة .

سادساً : إن البحث توصل إلى نموذج مقترح لنظام كليات المجتمع في الأردن ، بناء على الدراسة المقارنة التفسيرية .

من خلال النقاط السابقة يتضح مدى امتزاج فكرة النظام ومكوناته مع الأبعاد الأربعة للمنهجية المقارنة .

الهوامش :

1- شاكر محمد فتحي أحمد ، إدارة المنظمات التعليمية : رؤية معاصرة للأصول العامة ، (القاهرة : دار المعارف ، 1996) ص 47 .

2- علي محمد عبد الوهاب ، العنصر الإنساني في إدارة الإنتاج ، (القاهرة : مكتبة عين شمس ، 1984) ص 6.

3- شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون ، التربية المقارنة : الأصول المنهجية .. والتعليم في أوروبا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر ، (القاهرة : دار الحكمة ، 1996) ص ص 73 - 74 .

4- نازك عبد الحليم عواد قطيشات ، تحليل مقارن لنظام كليات المجتمع في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة والعراق ومدى إمكانية الإفادة منه في تطوير نظام كليات المجتمع في الأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، 1990 م

5- أحمد الخطيب ، "كليات المجتمع في الأردن : آفاق مستقبلية" صحيفة الرأي بتاريخ 1985/7/30(عمان : مطبعة الرأي ، 1985 م) ص ص 9 - 10 .

6- برزة محمد كمال ، "تأثير توقعات معلمي المهن التعليمية في كليات المجتمع في الأردن لسلوك المدير الإداري على أدائهم وتحصيل طلبتهم" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مقدمة لكلية التربية بالجامعات الأردنية ، عمان ، 1986 ، ص ص 7 - 11 .

7- المملكة الأردنية الهاشمية ، وزارة التعليم العالي ، "التعليم العالي المتوسط في الأردن" ، تقرير مقدم إلى مجلس التعليم العالي ، (عمان : وزارة التعليم العالي ، 1985) ص ص 6 - 8 .

8- الحسين بن طلال ، كلمة افتتاح الدورة الثانية لمجلس النواب ، الأول من تشرين الثاني ، 1986 ، (عمان : وزارة الإعلام ، 1986) ص 3 .

9- سهيل عبد النبي ، "كليات المجتمع هل حققت أهدافها" ، صحيفة الدستور بتاريخ 1987/7/26 ، (عمان : مطبعة الدستور ، 1987) ص 15 .

10- أحمد يوسف التل ، "فلسفة وأهداف وإدارة وتنظيم كليات المجتمع في الأردن" ، تقرير مقدم إلى مجلس التعليم العالي ، (عمان : مديرية كليات المجتمع ، 1983) ص ص 3 - 6 .

11- أحمد الخطيب ، "برامج كليات المجتمع واحتياجات المجتمع المحلي" ، تقرير مقدم إلى مجلس التعليم

العالي ، (عمان : كليات المجتمع ، 1984) ، ص ص 2- 4 .

12- كايد عبد الحق ، "مقترحات لتطوير مناهج وبرامج الدراسة في كليات المجتمع" ، ورقة عمل مقدمة إلى مجلس التعليم العالي ، (عمان : الكلية الغربية 1984) ص ص 3 - 4 .

13- راضي الوقفي ، "الإقبال على التعليم التقني في الأردن" ، دراسة مقدمة إلى الندوة العربية حول إقبال الطلبة على التعليم التقني في الوطن العربي ، (تونس : الاتحاد العربي للتعليم التقني ، 1984) ص ص 64 - 75 .

14- عمر الشيخ ، "أساليب التدريس والتدريب في كليات المجتمع" ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول لكليات المجتمع ، (عمان : الجامعة الأردنية ، 1983) ، ص 2 .

15- المملكة الأردنية الهاشمية ، "مديرية كليات المجتمع ، التعليم العالي والمتوسط في الأردن" ، تقرير مقدم إلى مجلس التعليم العالي ، (عمان : مديرية كليات المجتمع ، 1985) ص ص 8 - 16 .

16- أمجد العياط ، "دراسة لواقع التربية والتعليم في كليات المجتمع ، بحث منشور في صحيفة صوت الشعب ، (عمان : مطبعة صوت الشعب 1984) ص 18 .

17- المملكة الأردنية الهاشمية ، وزارة التعليم العالي ، "التعليم العالي والمتوسط في الأردن" ، مرجع سابق ، ص 16 .

18- المملكة الأردنية الهاشمية ، مديرية كليات المجتمع ، "اتجاهات الدراسة في كليات المجتمع" ، ورقة عمل مقدمة لوضع الخطة الخمسية للتربية للأعوام 86 ، 1990 ، (عمان : مديرية كليات المجتمع ، 1985) ص 18 .

(*) خطاب وزير التعليم العالي يفيد بأن هناك حاجة ماسة إلى هذه الدراسة انظر ملحق (1)

19- سعيد التل ، "آراء حول تنظيم التعليم العالي في الأردن" ، صحيفة الرأي تاريخ 1985/9/4 م ، (عمان : مطبعة الرأي ، 1985) ص 10 .

20- نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مقدمة في التربية المقارنة ، ط1 ، (القاهرة : المكتبة العصرية ، 1988) ص 111 .

• الفصل الرابع •

المدخل الوظيفي Functional Approach

يعتبر المدخل الوظيفي نتاجاً للمرحلة الخامسة من مراحل تطور التربية المقارنة ، والمعروفة بمرحلة الوظيفية Functionalism . ويتمثل الفكر المنهجي لهذه المرحلة في التوجه نحو منهجية أكثر علمية ، من أجل استشراف مستقبل النظم التعليمية وسياستها .

ومن الجدير بالذكر أن هناك جهوداً بذلت لتطويع المدخل الوظيفي في مجالات التربية المقارنة، وأفرزت هذه الجهود المدخل الوظيفي في الدراسات التربوية المقارنة . ويرجع الفضل في تأسيس هذا المدخل – بالدرجة الأولى – إلى فيليب ألتباك Ph. G. Altabach ، وبطبيعة الحال هناك إسهامات علماء آخرين في بلورة ذلك المدخل مثل العالمة Gail P. Kelly .

ويعد المدخل الوظيفي في الدراسات التربوية المقارنة من أبرز المداخل المنهجية المعاصرة في التربية المقارنة ، مثله في ذلك مثل المدخل الاقتصادي ، فكلاهما برز في عقدي الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين ، وكلاهما معمول به في الدراسات التربوية المقارنة في بدايات القرن الحادي والعشرين ، وكلاهما ينحو إلى طرح تصورات مستقبلية عن التعليم ومشكلاته .

الأساس النظري :

يؤسس المدخل الوظيفي على بعدين أساسيين : أولهما النظرية الوظيفية البنائية Structural Functionalism ، ثانيهما أبعاد المنهجية المقارنة ، الممثلة في الوصف والتحليل الثقافي والمقارنة والتنبؤ .

فالنظرية الوظيفية البنائية تذهب إلى القول إن لكل مجتمع بنية ووظائف مرتبطة بها ، وإن

الأسلوب الذي يتبعه الأفراد في إنتاج البضائع واستهلاكها ينشئ الأدوار التي يؤدونها ، كما ينشئ منظمات وقيماً ، وأن مهمة النظام التعليمي تتجلى في تحقيق استمرارية هذه البنية

ومن هنا فإن المدخل الوظيفي للدراسات التربوية المقارنة يركز على الكيفية التي تدعم بها التربية بنية المجتمع عبر عدة ثقافات ، ومقارنتها بما يحدث في ثقافة معينة ، وذلك بهدف التوصل إلى مبادئ أو ضوابط أو إجراءات ، تفسر كيفية تدعيم النظم التعليمية للبنية المجتمعية ، وكذلك الإسهام في تقدمها . وبناء على ذلك يتم طرح التصورات المستقبلية للنظام التعليمي أو سياساته أو مشكلاته .

الخطوات :

تتمثل خطوات المدخل الوظيفي للدراسات التربوية المقارنة فيما يلي : [1]

1- الوصف الشامل للظاهرة التعليمية موضوع البحث ، من حيث بنيتها ووظيفتها ، ووصف العلاقات التبادلية بين الظاهرة التعليمية وبين مجتمعها ، لإبراز وبيان الصلة بين بنية ووظيفة كليهما .

2- تحليل الحقائق المتعلقة بالظاهرة التعليمية وعلاقاتها التبادلية مع مجتمعها ، ومدى تدعيمها للبنية المجتمعية التي تنتمي إليها ، في كل دولة من دول الدراسة على حدة . وذلك في ضوء نوعين من العوامل : العوامل الثقافية Cultural Factors (عامل تاريخي .. عامل سياسي ..إلخ) والعوامل البنيوية Structural Factors (البناء الاجتماعي .. الحراك الاجتماعي .. علاقات الطبقة الاجتماعية .. علاقات السلطة السياسية .. إلخ) .

3- المقارنة التفسيرية للظاهرة التعليمية وعلاقاتها التبادلية مع مجتمعها ، ومدى تدعيمها للبنية المجتمعية ، التي تنتمي إليها . وذلك في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية ، ذات الصلة بتفسير مستوى البنية ومستوى الوظيفة ، مثل التمايز الاجتماعي .. التوافق .. المشاركة .. التثقف .. الضبط الاجتماعي .. السلطة السياسية .. السلطة الاجتماعية .. إلخ .

4- طرح البدائل أو الآليات أو الضوابط المتعلقة بمستقبل الظاهرة التعليمية (في البلد الذي

يعاني من مشكلات بشأنها) ، والمتعلقة كذلك بعلاقاتها التبادلية مع مجتمعها من حيث مستوى البنية والوظيفة .

المثال التطبيقي : جماعات المصالح والسياسة التعليمية في جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة – دراسة مقارنة . [2]

تمثل السياسة التعليمية محور اهتمام الهيئات الرسمية وغير الرسمية في المجتمع ، وكذلك جميع قطاعات المجتمع ووزاراته العديدة . وفي ذات الوقت فإن جميع أفراد المجتمع خلعوا على أنفسهم شرعية إبداء الآراء حول السياسات التعليمية لمجتمعهم .

لذلك من الطبيعي أن تسعى جمعات المصالح إلى بلورة مشاركتها في عمليات السياسة التعليمية على نحو معين ، يحدده ويشكله طبيعة النظام السياسي الحاكم للمجتمع . ومن ثم تتباين نوعية العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية من مجتمع إلى آخر .

أولاً : مشكلة البحث :

على الرغم من اهتمام المجتمع المصري بإتاحة الفرص المختلفة أمام المواطنين للتعبير عن آرائهم في مختلف جوانب العملية التعليمية ، إلا أن الممارسة الفعلية تشير إلى افتقاد السياسة التعليمية في مصر لفلسفة مجتمعية واضحة ومحددة الملامح ، [3] وقد أدى ذلك إلى قصور المشاركة الشعبية في رسم هذه السياسة ، [4] مما فتح المجال أمام الاجتهادات سواء الفردية أو الجماعية لأحزاب المعارضة وجماعات المصالح لوضع تصوراتها الخاصة للأيديولوجية الحاكمة في المجتمع المصري ، [5] وهو ما يعني أن المشاركة في رسم السياسة التعليمية في مصر تعتمد على مشاركة جزئية أو مشاركة بعض جماعات المجتمع المصري دون البعض الآخر .

ومن ناحية أخرى اتصاف السياسة التعليمية في مصر بالتغيير ، حيث "إن سياسة التعليم بها قد تغيرت خلال عشرين عاماً ثمان مرات" . [6] الأمر الذي يشير إلى عدم استقرار السياسة التعليمية المصرية وارتباطها بتغيير وزير التعليم ، "فصار التغيير الحادث في السياسة التعليمية مرتبطاً بشخص لا بمؤسسة" ، [7] وهو ما يؤكد أن سياسة التعليم لا تأتي معبرة عن كافة قطاعات المجتمع المعنية .

ومن ناحية ثالثة فإن القائمين على السياسة التعليمية يتعرضون "لضغوط جماهيرية تضطرهم إلى تبني سياسة التراضي على حساب مبدأ أو أكثر من مبادئ السياسة التعليمية" (8) .

وقد كان لجملة ما سبق انعكاسه على طبيعة العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية ، ويمكن إبراز ذلك من خلال ما يلي :

1- قضية مجانية التعليم :

تشير الدراسات إلى أن الممارسات الواقعية للسياسة التعليمية في مصر والخاصة بمجانية التعليم تظهر تفريغ مجانية التعليم من مفهومها المجتمعي حيث يحصل بعض الطلاب المصريين على شهادة الثانوية العامة من دول عربية وأفريقية وأوروبية أو حتى من داخل مصر مثل شهادة (الـ جي . سي . إي . G. C. E.) وغيرها ، مما أتاح فرص الالتحاق بكليات الدرجة الأولى مثل الطب والهندسة" . (9) الأمر الذي أخل بمبدأ تكافؤ الفرص بين كافة أبناء المجتمع على حد سواء .

وفي هذا الإطار يتعرض القائمون على السياسة التعليمية لصراعات بين جماعات المصالح ، ومن أبرزها موقف اتحاد نقابات العمال إزاء التمسك بمجانية التعليم وتوفير فرص الالتحاق بالجامعات أمام أبناء العامة ، في مقابل موقف جماعات رجال الأعمال التي ترى ضرورة التخلي ولو جزئياً - عن مبدأ المجانية . (10)

وتشير إحدى الدراسات إلى "عدم تحقق مبدأ تكافؤ الفرص في السياسة التعليمية ، ورواج النظرة إلى التعليم كمشروع تجاري يعمل على تطبيق مبدأ استعادة الكلفة في خدمة التعليم واسترداد قيمة الإنفاق عليه" . (11)

2- قضية التوسع في التعليم الفني :

ينفرد التعليم الفني بخصوصية تميزه عن التعليم العام في كونه مسئولاً مسئولية مباشرة عن الإنتاج والخدمات ، وفي ظل توجه الدولة نحو التوسع في التعليم الفني "تستهدف الخطة الخمسية أعوام 98/97 - 2002/2000 دعم التعليم الفني ليحتل الصدارة في الأولويات ، وربط مخرجات التعليم باحتياجات المجتمع من القوى العاملة المدربة ودعوة الجهود الأهلية للمشاركة في توفير احتياجات التعليم ومتطلباته" . (12)

إلا أن الواقع يشير إلى أن التعليم الفني في ظل التدفق في قنواته كـخطة مستهدفة" يعاني من أن نوعية مدخلاته من الطلاب التي تتقدم أو (تُدفع) إليه بكثافة تفوق قدراته وإمكاناته ، وممن قد لايكون لديهم الاستعداد لهذا النوع من التعليم ، وكذلك نقص تجهيزاته ومعداته التي قد لا تواكب التقدم العملي والتكنولوجي في بعض التخصصات ، وأن كم المعدات الموجودة لا تتناسب مع أعداد الطلاب الملحقة بالتعليم الفني ، وذلك بالإضافة إلى ضعف العلاقة بين التعليم الفني والمؤسسات وقطاعات الإنتاج والخدمات" ، [13] مما يشير إلى افتقاد التعليم الفني لمشاركة الجماعات التي لها مصلحة في وجود هذا النوع من التعليم وكذلك مشاركتهم في تنفيذ السياسة التعليمية .

وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي :

كيف يمكن تفعيل العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية في المجتمع المصري في ضوء خبرة المملكة المتحدة ، وبما يناسب الأوضاع الثقافية المصرية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي للبحث الأسئلة الفرعية التالية :

1- ما هي طبيعة العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية؟

2- ما هو واقع العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية في مصر؟

3- ما هو واقع العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية في المملكة المتحدة؟

4- ما هي الضوابط المقترحة لتفعيل دور جماعات المصالح وتأثيرها على السياسة التعليمية في المجتمع المصري؟

ثانياً : حدود البحث :

1- يقتصر البحث على دراسة جماعات المصالح التالية :

أ- نقابة المهن التعليمية .

ب- النقابات العمالية .

ج- جماعات رجال الأعمال .

حيث إن اختيار نقابة المهن التعليمية كجماعة مصلحة يرجع إلى :

1- أنها ترتبط ارتباطاً مباشراً بمجال التعليم ، حيث إن أعضاءها هم العاملون بمهنة التعليم .

2- أنها تمثل نموذجاً لجماعات المصالح التي تعمل من خلال السلطة التنفيذية متمثلاً في وزارة التربية والتعليم .

أما نقابات العمال فبالرغم من كونها لا ترتبط ارتباطاً مباشراً بمجال التعليم إلا أن دراستها كجماعة مصلحة يمثل أهمية خاصة ترجع إلى :-

1- أن التعليم يمثل بالنسبة لها قضية قومية .

2- أنها تمثل نموذجاً لجماعات المصالح من خارج النظام التعليمي ، وتعمل من خلال السلطة التنفيذية متمثلاً في وزارة القوى العاملة .

أما جماعات رجال الأعمال فإن التعليم يمثل لها قضية قومية ، وهي في ذات الوقت تمثل نموذجاً مختلفاً لجماعات المصالح في مصر مقارنة بالنموذجين السابق ذكرهما حيث إنها تعمل في درجة من الحرية والاستقلالية أكبر وبعيدة عن احتواء السلطة التنفيذية .

2- ويقتصر البحث على دراسة تطبيقات السياسة التعليمية في قضيتي :

أ- مجانية التعليم .

ب- التوسع في التعليم الفني .

وذلك لكونهما من القضايا التعليمية التي تقع في دائرة اهتمام فئات المجتمع المختلفة ، كما أنها من القضايا ذات البعد العالمي مما يسمح بإجراء المقارنة .

3- على الرغم من أن المملكة المتحدة تضم أربع وحدات قومية هي : انجلترا ، وويلز ، واسكتلندا ، وأيرلندا الشمالية ، إلا أن البحث يقتصر على اختيار انجلترا كممثلة للمملكة المتحدة ؛ وذلك لأن النظام السياسي بها يعتبر من أكثر النظم الديمقراطية رسوخاً في العالم، ويتسم بمرونة كبيرة مكنته من التأقلم مع الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية المتغيرة ، الأمر الذي انعكس على طبيعة المجتمع فسمح بوجود عدد كبير من جماعات المصالح التي

تسعى إلى تحقيق مصالحها في ظل نظام يسمح لها بحرية التعبير عن هذه المصالح .

4- يقتصر البحث على مرحلة التعليم قبل الجامعي ؛ لكونها محور اهتمام كافة جماعات المجتمع على اختلافها .

ثالثاً : هدف البحث :

يهدف البحث إلى :

1- الكشف عن طبيعة العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية في كل من مصر وانجلترا .

2- اقتراح ضوابط لتفعيل دور جماعات المصالح في مصر ، بما يحقق أغراض البنية المجتمعية والبنية التعليمية وأغراض السياسة التعليمية .

رابعاً : منهج البحث :

يستخدم البحث المدخل الوظيفي Functional Approach ، والمتبع في الدراسات التربوية المقارنة، وهو يبنى في أساسه النظري على أبعاد المنهج المقارن ، وكذلك النظرية الوظيفية البنائية Structural Functionalism (14) ويقوم هذا المدخل على أساس الخطوات التالية :

1- الوصف الشامل للظاهرة موضوع البحث للتعرف على جميع الحقائق المتصلة بالنقاط التي سوف يتناولها البحث .

2- تحليل الحقائق في ضوء القوى والعوامل الثقافية الخاصة بكل دولة على حدة وكذلك من خلال تحليل هذه الحقائق في ضوء العوامل البنيوية Structure Factors مثل علاقات الطبقة الاجتماعية ودرجة المركزية للسلطة السياسية ورقابة الدولة على التعليم .

3- المقارنة من خلال إجراء تحليل مقارن بين الحقائق والمعطيات التي جمعت بين الدولتين لمعرفة أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في الظاهرة موضوع الدراسة والبحث .

4- تفسير أوجه التشابه والاختلاف والحقائق المتصلة بهما باستخدام المفاهيم المستمدة من

بعض العلوم الاجتماعية ، مثل الجغرافيا السياسية والعلوم السياسية والاقتصاد ، تمهيداً لتقديم ضوابط إجرائية لتنظيم دور جماعات المصالح في السياسة التعليمية في جمهورية مصر العربية .

خامساً : خطوات البحث :

يسير البحث وفقاً للخطوات الآتية :

الخطوة الأولى : تحديد الإطار النظري لجماعات المصالح والسياسة التعليمية . ويشمل :

1- طبيعة جماعات المصالح ، من حيث نشأتها وتصنيفها ووظائفها ووسائل عملها .

2- طبيعة السياسة التعليمية ، من حيث ملامحها الأساسية وبنيتها وعملياتها وكذلك مشاركة جماعات المصالح في عمليات السياسة التعليمية .

3- جماعات المصالح والسياسة التعليمية في النظم السياسية المعاصرة (النظام الرئاسي .. النظام البرلماني .. النظام شبه الرئاسي) .

4- مؤشرات تفعيل العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية .

الخطوة الثانية : بيان العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية في جمهورية مصر العربية ، من خلال النقاط التالية :

1- جماعات المصالح

1/1- نشأة جماعات المصالح

2/1- جماعات المصالح المختارة

أ- نقابات العمال

ب- نقابة المهن التعليمية

جـ- جماعات رجال الأعمال (جمعية رجال الأعمال المصريين)

2- عمليات السياسة التعليمية

1/2- صياغة السياسة التعليمية

2/2- تبني السياسة التعليمية

3/2- تنفيذ السياسة التعليمية

3- دور جماعات المصالح المختارة في السياسة التعليمية

1/3- دور جماعات المصالح المختارة في السياسة التعليمية في فترة السبعينيات من القرن العشرين

2/3- دور جماعات المصالح المختارة في السياسة التعليمية في فترة الثمانينيات من القرن العشرين

3/3- دور جماعات المصالح المختارة في السياسة التعليمية في فترة التسعينيات من القرن العشرين

4- التحليل الثقافي للعلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية

الخطوة الثالثة : بيان العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية في انجلترا ، من خلال النقاط التالية :

1- جماعات المصالح

1/1- نشأة جماعات المصالح

2/1- جماعات المصالح المختارة

أ- مجلس نقابات العمال

ب- اتحادات وروابط المعلمين

ج- الاتحاد العام للصناعات البريطانية

2- عمليات السياسة التعليمية

1/2- صياغة السياسة التعليمية

2/2- تبني السياسة التعليمية

3/2- تنفيذ السياسة التعليمية

3- دور جماعات المصالح المختارة في السياسة التعليمية

1/3- دور جماعات المصالح المختارة في السياسة التعليمية في فترة السبعينيات من القرن العشرين

2/3- دور جماعات المصالح المختارة في السياسة التعليمية في فترة الثمانينيات من القرن العشرين

3/3- دور جماعات المصالح المختارة في السياسة التعليمية في فترة التسعينيات من القرن العشرين

4- التحليل الثقافي للعلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية .

الخطوة الرابعة : تحليل مقارن لجماعات المصالح والسياسة التعليمية في كل من مصر وانجلترا ، من خلال النقاط التالية :

1- جماعات المصالح

1/1- نشأة جماعات المصالح وتطورها

2/1- جماعات المصالح المختارة

أ- نقابات العمال

ـ أوجه التشابه وتفسيرها

ـ أوجه الاختلاف وتفسيرها

ب- نقابات واتحادات وروابط المعلمين

ـ أوجه التشابه وتفسيرها

ـ أوجه الاختلاف وتفسيرها

جـ- جماعات رجال الأعمال

ـ أوجه التشابه وتفسيرها

ـ أوجه الاختلاف وتفسيرها

2- السياسة التعليمية :

1/2- صياغة السياسة التعليمية

أ- أوجه التشابه وتفسيرها

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها

2/2- تبني السياسة التعليمية

أ- أوجه التشابه وتفسيرها

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها

3/2- تنفيذ السياسة التعليمية

أ- أوجه التشابه وتفسيرها

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها

3- دور جماعات المصالح المختارة في السياسة التعليمية في :

1/3- فترة السبعينيات من القرن العشرين

أ- أوجه التشابه وتفسيرها

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها

2/3- فترة الثمانينيات من القرن العشرين

أ- أوجه التشابه وتفسيرها

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها

3/3- فترة التسعينيات من القرن العشرين

أ- أوجه التشابه وتفسيرها

ب- أوجه الاختلاف وتفسيرها

الخطوة الخامسة : استخلاص نتائج البحث والضوابط المقترحة لتفعيل العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية في جمهورية مصر العربية .

تعقيب على المثال التطبيقي :

يعكس المثال التطبيقي سالف الذكر طبيعة المعالجة المنهجية للمدخل الوظيفي في الدراسات التربوية المقارنة ، في كل من مشكلة البحث وهدفه وإطاره النظري وكذلك التحليل الثقافي

والمقارنة التفسيرية . ويتضح ذلك مما يأتي :

أولاً : مشكلة البحث :

إن أسئلة المشكلة تبرز بوضوح طبيعة المعالجة المنهجية للمدخل الوظيفي بدءاً من السؤال الرئيسي وانتهاءً بالأسئلة الفرعية الأربعة .

فالسؤال الرئيسي يدور حول كيفية تفعيل العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية في مصر في ضوء خبرة المملكة المتحدة . والنظرة المدققة لهذا السؤال تظهر أنه يختص بالاستفسار عن العلاقة بين متغيرين : أولهما (جماعات المصالح) ينتمي إلى المجتمع ، وثانيهما (السياسة التعليمية) ينتمي إلى التربية .

ومعنى ذلك أن البحث يختص في فحص أحد أجزاء العلاقة بين المجتمع والتربية ، وهو صلب النظرية البنائية .

أما الأسئلة الفرعية الثلاثة ، التي تختص بفحص العلاقة بين جماعات المصالح والسياسة التعليمية على مستوى الإطار النظري والمستوى التطبيقي في دولتي البحث ، فهي تبحث عن مستوى البنية ومستوى الوظيفة لمتغيرات الدراسة . ويمثل السؤال الفرعي الرابع الخلاصة أو الثمرة الناتجة عن البحث ، من خلال طرح ضوابط مستقبلية لتفعيل العلاقة بين متغيري الدراسة في جمهورية مصر العربية .

ثانياً : هدف البحث :

يبرز هدفا البحث طبيعة المدخل الوظيفي ، حيث يختص الهدف الأول بالكشف عن طبيعة متغيري الدراسة من خلال البنية والوظيفة . أما الهدف الثاني فيختص باقتراح ضوابط لتحقيق أغراض البنية المجتمعية والبنية التعليمية وأغراض السياسة التعليمية .

ثالثاً : الإطار النظري للبحث :

إن المراجعة الدقيقة للإطار النظري تبين أنه وضع ليتسق مع منهجية المدخل الوظيفي ، حيث إن

معـالجة مـتغـيري الدراسة على المـستوى النظـري تحلل وتفحص البنيـة والوظيفـة لكلا المتغـيرين والعلاقة التبادلية بينهما ، وأيضاً مؤشرات تفعيل العلاقة بين المتغيرين .

رابعاً : التحليل الثقافي :

يشمل التـحليل الثقافي نوعين من الـعوامل ، عوامل ثقافـية وعوامل بنيـوية . وهذا ما فرضـته طبيعة المعالجة المنهجية للمدخل الوظيفي في الدراسات التربوية المقارنة .

حيث إن العوامل الثـقافية المؤثرة في مـتغيري الدراسة على مـستوى مصر وانجلتـرا تتحدد في العامل السـياسي والعامل الاقتـصادي والعامل الاجتـماعي . ويلاحظ أن ثمة تشابهـاً في العوامل الثقافية المؤثرة في البلدين ، غير أن درجة تأثير كل عامل منهم تختلف من بلد إلى آخر .

ومن ناحيـة أخرى فـالعوامل البنيـوية تركزت في البناء الاجـتمـاعي ورقابة الدولة وعـلاقات السلطة السياسية ، وبطبيعة الحال اختلفت درجة تأثيرها من بلد إلى آخر .

خامساً : المقارنة التفسيرية :

تم تفسير أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في ضوء بعض مـفاهيم العلوم الاجتماعية ، فرضتها منهجيـة المدخل الوظيفي المتبعـة . مثل المركزية .. الإدماجيـة .. التعددية .. الضبط الاجـتماعي .. المشاركة الرسمية والشعبية .. السلطة الاجتماعية .

سادساً : الضوابط المقترحة :

هي في حقيـقتها ترجمة دقـيقة للهدف الثاني من هدفي البـحث ، وهذه الضوابط في جوهرها تحقق أغراض البنية المجتمعية والبنية التعليمية ، وكذلك أغراض السياسة التعليمية .

الهوامش :

1- اعتمد المؤلف في بلورة خطوات المدخل الوظيفي على المراجع التالية :

- Altbach, Philip G., and Others, Comparative Education, (New York: Macmillan Publishing Co., 1982) pp. 521 - 522.

- عبد الغفار رشاد ، قضايا نظرية في السياسة المقارنة ، (القاهرة : مركز البحوث والدراسات السياسية ، 1993) ص ص 297 - 299 .

- ملكة أبيض ، التربية المقارنة والدولية ، (بيروت : دار الفكر المعاصر ، 1993) ص ص 54 - 55 .

2- أماني محمد محمد حسن ، جماعات المصالح والسياسة التعليمية في جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة – دراسة مقارنة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية – جامعة عين شمس ، 2001 .

3- رمضان أحمد عيد "السياسة التعليمية واتخاذ القرار : دراسة مقارنة في الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفييتي والجلترا وفرنسا مع التطبيق على جمهورية مصر العربية" ، رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، 1992 ، ص 213 .

4- نهلة عبد القادر هاشم ، "دراسة مقارنة للعلاقة بين التشريعات التعليمية والسياسة التربوية في مصر وانجلترا" ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، 1992 ، ص 210 .

5- رمضان أحمد عيد ، مرجع سابق ، ص ص 213 - 214 .

6- مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية ، التقرير الاستراتيجي العربي – 1995 ، (القاهرة : مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية ، 1996) ، ص 468 .

7- المرجع السابق .

8- تقرير لجنة الخدمات ، نحو سياسة تعليمية متطورة ، دور الانعقاد العادي الثاني عشر ، (ج.م.ع : مجلس الشورى ، 1992) ، ص 24 .

9- أمين محمد النبوي "العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعي : دراسة

مقارنة بين جمهورية مصر العربية وفرنسا وانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية" ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، 1991 ، ص 93 .

10- علي الدين هلال وأماني قنديل ، التقرير النهائي لمشروع التعليم والسياسة والتنمية ، مرجع سابق ، ص ص 35 - 36 .

11- محسن خضر ، "تكافؤ الفرص في السياسة التعليمية بمرحلة التعليم ما قبل الجامعي في مصر خلال التسعينيات" أحوال مصرية ، السنة الأولى ، العدد الثالث ، 1999 ، ص 41 .

12- وزارة التخطيط ، الخطة الخمسية الرابعة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية 1998/97 – 2002/2001 ، وخطة عامها الأول 98/97 ، المجلد الثاني ، (القاهرة : وزارة التخطيط ، 1997) ص ص 576 - 577 .

13- المجالس القومية المتخصصة ، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، الدورة السادسة والعشرون ، (القاهرة : المجالس القومية المتخصصة ، سبتمبر 1998 – يونية 1999) ، ص 122 .

14- شاكر محمد فتحي أحمد وآخرون ، التربية المقارنة : الأصول المنهجية والتعليم في أوروبا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر ، (القاهرة : بيت الحكمة للإعلام والنشر ، 1996) ، ص ص 30 - 32 .

• الباب الرابع •

السياسة وسياسات التعليم

(الأصول ، والتطبيقات ، والتحليلات ، والقضايا)

يتناول الباب الرابع معالجة موضوعية وتحليلية لمفاهيم السياسة ، وسياسات التعليم ، والعوامل المؤثرة فيها ، ومعايير ومؤشرات تحليلها مع إستعراض لأهم ملامح سياسات التعليم في مصر خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين ، وبدايات القرن الحادي والعشرين .

أ.د / همام بدراوي زيدان

- **الفصل الأول :**

  دراسة تحليلية للمفاهيم والعلاقات

- **الفصل الثاني :**

  المتغيرات المؤثرة في سياسات التعليم

- **الفصل الثالث :**

  تحليل وتقويم السياسات التعليمية

- **الفصل الرابع :**

  الملامح العامة لسياسات التعليم في مصر

• الفصل الأول •

دراسة تحليلية للمفاهيم والعلاقات

توجد مقولات قديمة وحديثة تربط ما بين التعليم وسياساته من جهة ، وبين كل من السياسة أو الاقتصاد أو النظام المجتمعي ككل من جهة أخرى ، وبخاصة تلك الجوانب التطبيقية المرتبطة بتلك المجالات ، إلا أن هذا الارتباط يبدو أشد ما يكون فيما بين التعليم وسياساته وبين السياسة .

"فمنذ أن أصبح هدف التعليم تربية المواطنين وإعدادهم في القرن الرابع قبل الميلاد يعتقد أنه قد بدأت تتضح العلاقة بين التعليم والسياسة" [1] ، واستمرت بقوة طوال العصور القديمة ، والوسطى، والحديثة ، وحتى الآن ، وطبيعي أنها سوف تستمر وتزداد ما بقيت البشرية ومجتمعاتها.

وتسعى أدبيات كل من علوم السياسة وتطبيقاتها ، وعلوم التربية وتطبيقاتها لتحديد بنية المعرفة لكل منها ، عن طريق توضيح الإطار العام للمفاهيم التي يتضمنها كل علم على حدة ، وما بين تلك المفاهيم من علاقات على مستوى العلم الواحد ، وكذلك فيما بينها وبين مفاهيم العلوم ذات الارتباط من علاقات أخرى ، وذلك من منطلق وحدة وتكامل المعرفة فيما بين جميع العلوم بصفة عامة ، وبين العلوم الإنسانية بصفة خاصة ، وطبيعي أن مثل هذا الأمر إنما يأتي عن طريق التفاعل والعلاقات المتبادلة على المستوى التطبيقي من جهة ، والمستوى الأكاديمي من جهة أخرى بحيث يسهم ذلك في إثراء البنية المعرفية لكل من هذه العلوم ، ويجلي مفاهيمها ، وكذلك البنية العلائقية فيما بين العلوم بعضها البعض .

ومما لا شك فيه أن مثل هذه التحديدات ، والعلاقات المتبادلة بين المكونات المعرفية والتطبيقية للعلوم بصفة عامة ، وعلوم السياسة والتربية بصفة خاصة ، إنما تفيد إلى حد كبير في تعرف حدود وضوابط ومجالات حركة التربية وفعلها وتأثيراتها ، كما تفيد في استثمار واستخدام الإمكانات

المتاحة في المجتمع بطريقة مثلى لصالح عمليات التربية ، فضلاً عن إمكانية تحقيق الأهداف بما يلبي كل من حاجات الأفراد المستهدفين من عمليات التربية ووسائلها ، وحاجات ومتطلبات البيئات والمجتمعات سواء كانت سياسية أم اقتصادية واجتماعية ، وطبيعي أنه يمكن ألا تحدث تلك الإيجابيات وذلك في حالة عدم تحديد المفاهيم وما بينها من علاقات سواء على المستوى الأكاديمي أم التطبيقي . لذا يسعى هذا الفصل إلى محاولة تحديد مفهومي السياسة ، وسياسة التعليم ، وذلك لبيان أوجه التشابه أو الاختلاف فيما بينهما ، من خلال تحليل كل منهما إلى العناصر والأسس التي يستند إليها ، فضلاً عن محاولة تحديد وتوضيح العلاقات المتبادلة فيما بين المفهومين ومايحويانه من عناصر ، وذلك من خلال إظهار جوانب تأثير كل منهما في الآخر .

أولاً : تحديد المفاهيم :

يتعرض الفصل لكل من مفاهيم السياسة ، والسياسة الاجتماعية والسياسة التعليمية ، لذلك سوف تتم محاولة تحديد وتوضيح كل منهما ، وإظهار أهم العناصر والسمات المرتبطة بكل منهما كما يلي :

1- **مفهوم السياسة** : لكي يتحدد هذا المفهوم لابد ابتداء من معرفة أن لفظة السياسة في حد ذاتها تعني مفهومين غير مترادفين وهما "السياسة" بالمعنى المشتق من فن الحكم أو علم السياسة "politics" ، و"السياسة" بالمعنى المشتق من كونها مشروعاً كبيراً مخططاً له "policy"، وسوف يتم توضيح كل من هذه المفهومين كما يلي :

أ- **السياسة** : "politics" ويدل هذا المفهوم على معنى علم السياسة "Politicis" كلفظة مفردة أو صفة لشئ "political" ، كأن نقول مثلاً "الاقتصاد السياسي" ، أو "التربية السياسية" ، أو أن يكون هناك شئ أو نظام موجهاً ومصطبغاً بصبغة فيكون مسيساً "politicized" كأن نقول أنه "نظام مسيس" بمعنى أن المتخصصين والمهنيين داخل النظام ما هم إلا منفذين فقط بينما العقول المدبرة تكون "مستترة" "Hidden" ، وتمارس توجيهها وسلطتها السياسية إما من داخل النظام أو من خارجه أو من كليهما معاً .

وتتعدد تعريفات مفهوم "السياسة politics" ، فمنها "أنها عمليات ممارسة القوة "power" والاستخدام الماهر لها في التأثير على آراء وسلوكيات الآخرين [2] أو أنها "القوة التي تمارسها جماعات معينة لفرض أفكارها أو توجهاتها أو سيطرتها على الآخرين" [3] ، وهناك تعريف آخر عند شينجلر يقول فيه "إن السياسة هي الحياة ، والحياة هي السياسة" ، [4] وكما ذكر ول ديورانت "فإن الأقلية الحاكمة حاولت أن تحول سيادتها التي فرضتها على الناس فرضاً بقوتها إلى مجموعة من القوانين التي من شأنها بلورة سلطانها من جهة ، وأن تقدم للناس ما يرحبون به من أمن ونظام من جهة أخرى" [5] .

ويمكن التعبير عن هذا المفهوم أيضاً بأنه "وصف للجهود التي تبذل من أطراف معينة سواء كانت أفراداً أم جماعات أم دولاً ، لمصادر القوة بهدف تحقيق مكاسب سواء كانت مادية أم معنوية وأدبية ، وذلك على حساب الأطراف الأخرى ، مستخدمة في ذلك استراتيجياتها السياسية متدرجة من الأساليب المنطقية السليمة ، مروراً بالأساليب السليمة غير المشروعة (كالرشوة أو التهديد) ، وانتهاء بالأساليب غير السليمة" [6] وقد لا تكون دوافع السلوك السياسي للطرف الممارس للقوة - وبخاصة من داخل المجتمع - هي الاهتمامات الشخصية الآنية ، أو المزيد من الخدمات الاجتماعية ، أو الوضع الاجتماعي ، والمكانة الرسمية ، بل العكس ؛ فقد يكون الدافع الرئيسي لهذا السلوك السياسي هو الرغبة في عمل شئ جيد يتسق ومعتقدات وقيم ومثل تلك الجماهير التي يمثلها .

وقد جاء في تعريف السياسة بالموسوعة الألمانية "أنها فن التعامل بالمصالح الكلية للجماعة وصولاً إلى هدف السلام والرخاء العام ورعاية حاجات الناس من أجل تحقيق السعادة للكافة" [7] كما يعرفها المعجم الرائد بأنها "تولي أمر الناس وإرشادهم إلى الطريق الصالح وتدبير معاشهم على طريق العدل" [8] وكما ذكر ابن خلدون في مقدمته "أن العرب كانوا أبعد الأمم عن سياسة الملك ، حتى تغيرت وتبدلت طباعهم بعد صبغها بصبغة دينية ، وشيد لهم الدين أمر السياسة بالشريعة وأحكامها المراعية لمصالح العمران ظاهراً وباطناً ، وتتابع فيها الخلفاء ، وعظم حينئذ ملكهم وقوى سلطانهم ، ثم أنهم بعد ذلك انقطعت منهم عن الدولة أجيال نبذوا الدين ، فنسوا

السياسة ، ورجعوا إلى قفرهم وأصلهم من البداوة" . [9] ولقد شاع عن الفكر الغربي أن من السياسة أن تفعل ما تشاء في سبيل بلوغ هدفك "الغاية الميكافيللية التي تبرر الوسيلة" ، ولذلك ارتبطت كلمة السياسة بمعاني المراوغة والكذب على الجماهير وتضليلهم وتزييف وعيهم ، مما حدا بأحد علماء الإسلام وهو "الإمام محمد عبده" عند كتابة "الإسلام والنصرانية" أن يقول "أعوذ بالله من السياسة ، ومن لفظ السياسة ومن معنى السياسة ، ومن ساس ، ويسوس ، وسائس ، ومسوس" [10] لذلك فإن الفهم الإسلامي للسياسة ، أنها علم إدارة شئون الرعية التي بايعته واختارته وأمام الله الذي يراقب أعماله - لا فرق في ذلك بين فرد وآخر أو جماعة وأخرى ، - هذا إلى درجة أن "الدواب" وما قد تصادفه من عثرات في الطريق بسبب عدم تمهيدها ، تقع أيضاً ضمن مسئولية الحاكم ، فما بالنا بالبشر ، وبشئون الأمة ككل؟

هذا ويمكن استخلاص بعض السمات التي تتسم بها "السياسة Politics" فيما يلي :

(أ) تحقيق غايات معينة بعيدة المدى إما لصالح الأمة بأسرها ، أو لصالح جماعة ، أو فرد .

(ب) ممارسة وسائل القوة "Power" المخولة للدولة ، أو الحاكم ، أو التي تمتلكها جماعة ، أو فرد لتحقيق غايات معينة .

(جـ) يؤكد المفهوم الإسلامي على أهمية "العدل" كأساس "للملك" وذلك من منطلق أن هدف "الملك" هو مصلحة الأمة بأسرها ، وليس مصلحة جماعة ، أو طبقة ، أو فئة ، أو فرد.

(د) يمكن أن تكون ملامح السياسة متضمنة في مواثيق رسمية ، ويمكن أن يكون متعارفاً عليها ضمنياً لارتباطها بالثقافة والتراث والوجدان .

(هـ) ترتبط بثوابت مجتمعية وإقليمية وعالمية أكثر مما ترتبط بمتغيرات سواء كانت محلية أم إقليمية أم عالمية .

(و) توجد علاقات متبادلة بين كل من السياسة والتربية قد تأخذ أشكالاً متنوعة ، وسوف يتم التعرض لها تفصيلاً .

(ز) السياسيون "Politicians" هم الحكام ، وقادة العمل السياسي ، والنواب المنتخبون الذين لهم

حق وسلطة تغيير الدستور ، أعضاء مجلس الشورى ، والبرلمانيون ، والوزراء الحاليون ، أو الممارسون للعمل السياسي .

ب) السياسة : Policy : وهي تقترب من المعنى العام لعمل أو مجموعة أعمال كبيرة ومتشعبة تمت دراستها والتخطيط لها ويتم تنفيذها ولها تأثيرها في مجال عملها ، ومجالات أخرى مرتبطة بها سواء بشكل مباشر أو غير مباشر ، وتتدرج مستوياتها من المستوى المجتمعي العام مثل "السياسة العامة للدولة أو الحكومة "pupiic policy" أو السياسة العامة لحزب من الأحزاب ، مروراً بالسياسات المرتبطة بكل جانب من الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والدفاعية والأمنية ... إلخ كالسياسة التعليمية Ed. policy أو السياسة الدفاعية "Defencial policy" .. إلخ ، وانتهاء بالسياسات الفرعية المرتبطة بالسياسة الخاصة بكل جانب من الجوانب التي سبق تحديد بعضها ، كالسياسة الدفاعية للقوات الجوية في إطار السياسة الدفاعية للقوات المسلحة عامة ، أو سياسة إعداد المعلم في إطار السياسة التعليمية في المجتمع عامة .. وبالتالي فإن "السياسة Policy" لأي مجال من المجالات تكون ذات صلة وثيقة بهذا المجال فتحدد الإطار العام إلى المبادئ الرئيسة التي تحكم حركة الفعل ووسائله وإجراءاته والتي يمكن من خلالها تحقيق ما ينبغي تحقيقه من أهداف ، وبحيث يكون ذلك كله في إطار السياسة العامة للدولة أو الحكومة ، والتي تمثل بدورها إحدى حلقات تنفيذ الغايات السياسية في المجتمع "Political Ends" . *

وانطلاقاً من هذا الفهم فإنه يمكن تعريف "السياسة Policy" بأنها «تعبير عن مجموعة القرارات التي يتخذها فاعلون معروفون بهدف تحقيق غرض عام» وبالتالي فإن القرارات التي يتم صنعها واتخاذها من خلال متخصصين ومسئولين عن مجال معين من المجالات المجتمعية سواء كانت مجالات اقتصادية أم اجتماعية أم سياسية أم عسكرية وغير ذلك ، فإن مجموع تلك القرارات ذات العلاقة المترابطة مع بعضها البعض إنما تمثل "سياسة لهذا المجال أو ذاك" تستهدف بالطبع

تحقيق أهداف معينة مرغوب فيها ومطلوب من هذا المجال أن يحققها .

وقياساً على ما سبق فإن مصطلح "السياسة العامة" يمثل مختلف السياسات التي تجمع بين سياسة كل مجال من المجالات المجتمعية التي سبق الإشارة إليها ، فضلاً عن الآليات ووالإجراءات الحكومية التي تستهدف إحداث التنسيق والتكامل فيما بين تلك السياسات .

ومن أهم خصائص كل من السياسة "Policy" ، والسياسة العامة "Puplic Policy" ما يلي :-

1- أنها نشاط مؤسسي تباشره المؤسسات الحكومية استناداً إلى الشرعية والضوابط التي تضعها الدولة ، وتدعو إلى القبول الاجتماعي .

2- أنها تعبير عن حالة التوازن بين جماعات المصالح القائمة في المجتمع .

3- أنها تعبير عن جملة القيم الاجتماعية والسياسية المرغوب فيها بشكل جمعي ، وعام .

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص بعض السمات التي تتسم بها السياسة Policy فيما يلي :

(أ) تقترب من معنى مشروع أو برنامج مخطط له ، وتشتمل على أهداف طويلة ومتوسطة المدى ، ومبادئ تستند عليها كمحددات لتوجهات الفعل ، فضلاً عن احتوائها على بعض معايير الحكم .

(ب) تتدرج مستويات السياسة "policy" من مستوى السياسة العامة ، مروراً بمستوى سياسات مجالات متعددة كالسياسة التعليمية مثلاً ، وانتهاء بسياسات فرعية مرتبطة بسياسة كل مجال أو وزارة كسياسة التعليم الفني مثلاً في إطار السياسة التعليمية ككل .

(جـ) يرتبط كل مستوى من مستويات السياسة "policy" بالمستوى الأكبر منه ، والأقل منه ، وذلك لضمان تناسق وتكامل جميع السياسات بمستوياتها المختلفة ، انطلاقاً من أنها جميعاً تعتبر وسائل لتحقيق غايات سياسية political Ends لذلك ينبغي أن تكون متسقة ومرتبطة بتلك الغايات وبثوابتها ، حتى وإن تنوعت بعض الرؤى والتوجهات في مستوى السياسة "policy" .

(د) تكون السياسة "policy" متضمنة في مواثيق رسمية متاحة للجميع ، حتى يمكن تحديد التوجيهات العامة ، والمبادئ الرئيسية ، بما يسهم في تحديد الأدوار والمسئوليات والمهام ،

وطرق وأساليب التقويم والحكم .

(هـ) صانعو السياسة يندرجون تحت الفئات الأربع التالية : [11]

ـ السياسيون : (كما سبق تحديدهم) ..

ـ القيادات الإدارية العليا في الدواوين والإدارات الحكومية .

ـ الشخصيات القيادية في الاتحادات القومية والنقابات والروابط المهنية .

ـ الخبراء وغالباً ما يكونون أكاديميين في مجالس أو لجان متخصصة أو يعملون كمستشارين للفئات الأولى والثانية .

(و) تتأثر عمليات صنع السياسات "policy Making" - في كثير من الأحيان - بالأفراد أو الجماعات التي تمتلك بعض مصادر القوة "power" ، حيث يمارسون بعض وسائل هذه القوة السياسية "political power" لتوجيه بعض عناصر السياسة "Policy Elements" لتحقيق بعض أهدافهم الذاتية .

(ز) ينبغي أن تكون السياسة "Policy" في إطار سياسة المجتمع "politics" باعتبار الأولى إحدى وسائل تحقيق غايات الثانية .

حـ) السياسات التعليمية : "Educational policy" وترتبط بالمفهوم العام للسياسة بمعنى "Policy" إلا أنها محددة في جانب مجتمعي معين وهو التعليم ، فتنسب السياسة إلى المؤسسات التي تنتمي إليها ، لذلك يطلق على السياسة المرتبطة بمؤسسات التعليم مفهوم "السياسة التعليمية" ، وهي في معناها العام "جزء من السياسة .

السياسة الاجتماعية :- social policy

تعتبر جزءاً من السياسة العامة للدولة ، وتتضح من خلال وجود خطة قومية للتنمية الشاملة اقتصادياً واجتماعياً ، وتتأكد جودتها في ضوء مدى تناسقها وتكاملها مع سياسات المجالات الأخرى الاقتصادية ، والسياسية ، وغيرها ، ويمكن تعريفها بأنها "القرارات والتشريعات والممارسات التي تتخذها الدولة بهدف رفع مستوى معيشة المواطنين وزيادة رفاهيتهم ، وتلبية

الأهداف الاجتماعية للقطاعات المختلفة كالتعليم ، والصحة ، والأمن والرفاه الاجتماعي وغير ذلك ، ومن الطبيعي أن السياسة الاجتماعية في أي مجتمع تتأثر بشكل واضح بنمط وتوجهات النظام السياسي الحاكم ، فضلاً عن تأثرها بالمنظومة الثقافية لذلك المجتمع من حيث عقيدته ، وقيمه ، وتقاليده ، واتجاهاته ، وأنماط حياته ، وبالتالي فهي انعكاس لنسيج المجتمع ، رغم أن بعض الضغوط والتأثيرات الخارجية قد يكون لها تأثير في تشكيل بعض ملامح تلك السياسات الاجتماعية ..

السياسة التعليمية :- Educational Policy

ترتبط بالمفاهيم العامة لكل من مفهومي السياسة بمعنى "Policy" ، والسياسة الاجتماعية "Social Policy" ، على اعتبار أن السياسة التعليمية "Educational Policy" مرتبطة بالجانب المجتمعي بصفة عامة ، ومحددة بأحد أهم مجالات الجانب الاجتماعي بصفة خاصة وهو مجال التعليم ، ونظراً لأنه يتم نسبة السياسة إلى المجال أو المؤسسة التي تعنى بها صياغة وتنفيذاً وتحقيقاً لأهدافها ، لذلك يطلق على السياسة المرتبطة بمجال التعليم ، والمؤسسات التي ترعاه مفهوم "السياسة التعليمية" .

والمعنى العام للسياسة التعليمية أنها "جزء من السياسة المجتمعية العامة والتي يعتبر التعليم أحد أدواتها ، وتسهم في صنعها قوى متعددة يمكن تحديد بعضها بوضوح - وبخاصة إذا كانت رسمية - والبعض الآخر يمكن التدليل عليه عن طريق الخبرة - وبخاصة إذا كانت غير رسمية - كما أنها تعكس حاجات الجماهير وآمالها ، وأحكامهم ، وتصوراتهم حول ما ينبغي أن يحدث ، لذلك فهي تعبر عن جهودهم وطموحاتهم في تحقيق أغراض ثقافية واجتماعية عن طريق التعليم" . (12)

كما تعتبر جزءاً من السياسة الاجتماعية للدولة ويمكن تحديد مفهومها بأنها "مجموعة التوجهات العامة والمبادئ التي توجه أساليب ووسائل العمل التعليمي وكيفية صنع واتخاذ القرارات فيه ، وما تستهدف تحقيقه من أهداف وغايات وذلك في إطار كل من السياسة العامة والسياسة الاجتماعية للدولة" ..

ويمكن تعريفها بأنها "منظومة من الأهداف الاجتماعية ، مصورة في غايات تربوية ، توضع لتحقيق تغير في الوضع الاجتماعي تنتفع به الأغلبية من أفراد المجتمع ، ويؤدي في النهاية إلى

تيسير الحراك الاجتماعي ، هذا مع ما يستلزمه تنفيذ السياسة من الوسائل والأدوات" . [13]

وكذلك يمكن تعريفها بأنها "مجموعة من الأهداف والاتجاهات والمبادئ المنسجمة والمنسقة ، والتي ينبغي أن ترتكز على مجموعة من المنطلقات الروحية ، والفلسفية ، والاجتماعية ، والاقتصادية ، والتربوية ، في شمول وتكامل بحيث يمكن من خلالها ، وبما تتضمنه من إجراءات ووسائل أن تحقق أهدافها" . [14]

فضلاً عن تعريف آخر يقول بأنها "مجموعة المبادئ والقرارات التي تستمد من نظام محدد للقيم بمستوياتها المختلفة ، ومن استشراف النتائج والآثار المحتملة للقرارات المتصلة بوسائل تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب تحقيقها" [15] من منطلق أن الأهداف العامة للسياسة التعليمية يتم تحديد ملامحها الأساسية واتجاهاتها الرئيسية في أول مراحلها في إطار أعلى المستويات القومية لصنع القرار ، بينما نجد أن أهداف السياسة التعليمية (جوانبها الإجرائية) توضع وفقاً للعديد من الاعتبارات النوعية كالفلسفة التربوية ، والمجتمع ، والمعرفة ، والعلم وطبيعة ميدان التعليم .. الخ .

ويمكن الربط بشكل واضح بين السياسة التعليمية وبين عمليات صنعها . إذ أنها تتم في إطار تداخل وتفاعل واعتماد متبادل بين مكوناتها ، وفي إطار من فهم أوزان القوى النسبية الصانعة للسياسة ، خاصة أن بعض هذه القوى يمارس دوره وتأثيره في صياغة السياسة التعليمية من موقعه الرسمي ، ويعكس البعض الآخر مطالب وضغوط الرأي العام وجماعات المصالح ، بينما تكون بعض هذه القوى خارج الإطار المحلي أو الإقليمي (مثل البنك الدولي ، وبعض وكالات التنمية ، وبعض الحكومات الأجنبية) .

ويمكن إجمال المحددات المؤثرة في صنع وصياغة السياسة التعليمية في عدد من المحددات من أهمها الخلفية التاريخية الثقافية للمجتمع ، واختيارات الدولة وسياستها العامة ، والضغط الشعبي، والإمكانات المادية ، والزيادة السكانية ، وحاجات التنمية ، وظروف التبعية لدولة أو دول المركز" [17] . هذا ويمكن استخلاص التعريف التالي للسياسة التعليمية وما تتضمنه من سمات فيما يلي :

إنها مجموعة من الأهداف والمبادئ الشاملة والمتكاملة التي ينبغي أن تكون محوراً لحركة الفعل

في مجال التعليم - باعتبارها سياسة وزارة - على مدى زمني معين يتيح إمكانية تحقيق تلك الأهداف في حدود ما تضمنته من مبادئ، وفي ضوء ما حددته من معايير للتقويم والحكم ، مع اتسامها بالمرونة لتتيح إمكانية التعديل - وليس النقض - في حالة الضرورة ، هذا مع مراعاة العوامل المؤثرة في عمليات صنع وصياغة السياسة التعليمية سواء كانت عوامل تاريخية وثقافية ، أم فلسفية ، أم مرتبطة بغايات سياسية معينة ، أم بالطموحات الجماهيرية ، أم بالإمكانات المتاحة ، والأخذ في الاعتبار القوى السياسية الرسمية وغير الرسمية - سواء في الداخل أم الخارج - والتي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في السياسة التعليمية صنعاً وصياغة وتبنياً وتنفيذاً وتقويماً .

وعلى ذلك فإن السياسة التعليمية تتسم بأنها عملية دينامية تتفاعل من خلالها مجموعة كبيرة من القوى والعوامل ومصادر القوة والسلطة والتأثير سواء كانت مؤسسات أم جماعات أم أفراد ، وربما يكون معظم تلك المؤثرات داخلية المصدر ، إلا أن ذلك لا يعني إمكانية وجود بعض القوى والتأثيرات الخارجية ، وبالتالي فإن مدى تأثير كل من تلك العوامل والمؤثرات الداخلية ، أو الخارجية يختلف ويتفاوت باختلاف المتغيرات والظروف ، ومدى ما يمتلكه كل مؤثر منها من مصادر للقوة أو السلطة .

ثانياً : مراحل تشكيل السياسة التعليمية وعملياتها :

يمكن تحديد ثلاث مراحل أساسية لتشكيل السياسة التعليمية بما تتضمنه كل مرحلة من عمليات دينامية متفاعلة في إنجازها أطراف متعددة ومتنوعة ، وهذه المراحل الثلاث هي :

المرحلة الأولى : صناعة وصياغة السياسة التعليمية :-

"يختلف الأسلوب الذي يتم به صنع السياسة التعليمية باختلاف النظم السياسية ، ذلك أن صنع وتشكيل السياسة التعليمية يأتي كنتيجة لاختيار سياسي ، كما تعكس السياسة التعليمية بدورها القيم والاتجاهات الأيدلوجية الخاصة بالسلطة الحاكمة ، وتتحدد الأهداف العامة للسياسة التعليمية وملامحها واتجاهاتها الرئيسية في إطار أعلى المستويات القومية لصنع القرار" [18] ، هذا وقد سبق تحديد الفئات التي تسهم في صنع السياسة سواء كانوا من السياسيين أم من صانعي السياسة في مجال التعليم [19] .

ومن منطلق أنه ما من سياسة تعليمية إلا وهي تعبير عن الاختيارات السياسية للبلاد ، وعن تقاليدها وقيمها وتصورها المستقبل ، لذلك فإن صنع السياسة التعليمية بهذا الاعتبار يعتبر وظيفة مرتبطة أشد الارتباط بالسيادة الوطنية ، لذلك كان من الضروري تحديد بعض معايير صنع وصياغة السياسة التعليمية وذلك فيما يلي :[20]

(أ) ضرورة استخلاص الأهداف التربوية من التوجيهات والاختيارات السياسية للبلاد .

(ب) التأكد من أن الأهداف التربوية تتسق وتتكامل مع الغايات العامة الكبرى على مستوى المجتمع .

(جـ) مراعاة تحقيق التنسيق بين الأهداف التربوية ، والأهداف الأخرى المرتبطة بالسياسات القطاعية الأخرى .

(د) ضرورة اشتمال السياسة التعليمية – إلى جانب المبادئ والأهداف العامة – على مجموعة من الأهداف الأخرى الأقل عمومية والمترابطة فيما بينها ترابطاً قوياً بحيث تتضمن ما يلي :

- أهدافاً عامة ذات طابع روحي وفلسفي وثقافي مما يقدم فكرة واضحة عن مفهوم الإنسان، وطبيعة المعرفة ، وطبيعة العصر .
- أهدافاً عامة ذات طابع اجتماعي واقتصادي تتضافر فيما بينها لتحقيق الغايات المنشودة تبعاً لفلسفة المجتمع في الحياة ، ولمتطلبات التنمية .
- تحديد الخطوط العريضة للأهداف والمبادئ العامة التربوية والتي تمثل شرطاً رئيسياً لتحقيق الأهداف الأخرى المحددة من أجل تنمية المجتمع .
- تحديد وتصنيف الأهداف المحصورة في نطاق المؤسسات التعليمية بحيث تعبر تعبيراً صادقاً عن الاتجاهات السائدة في تلك المؤسسات على اختلاف مراحلها .

وفي ضوء ما سبق فإنه يتم في هذه المرحلة مجموعة من العمليات التي تقودها المستويات العليا لصناعة السياسة التعليمية والتي تتضمن الجماعات المعبرة عن المصلحة العامة للمجتمع ممثلة في ممثلي السلطة السياسية (الوزير المختص) ، وبعض القيادات التعليمية المتخصصة من ذوي الخبرة في هذا المجال ، فضلاً عن الخبرات الاستشارية ذات العلاقة سواء أكانت متمثلة في

مؤسسـات كالمجالس الاستشـارية ، أم في جماعات متـمثلة في لجان فنية استـشارية ، أم في أفراد يمارسون مهامهم كمستشارين . هذا بالإضافة إلى ما ينبغي أن يلجأ إليه صناع السياسات التعليمية من المشاركـات الفعـالة من الخبـرات المتنوعة الأخرى في مـجال التـعليم ، متـمثلة في المسـتويات القيادية التعليمية ، أو متمثلة في القيادات التنفيذية المدرسية والمعلمين ، أو متمثلة في أولياء الأمور والطلاب . ويتمثل ناتج عمليات تلك المرحلة في التوصل إلى الـغايات والأهداف العامة للسياسة التعليمية ، وأهم أسسـها ، ومبادئها ، وأولوياتها ، وتشريعاتها ، في إطار تحقيق الغـايات المجتمعية العامة من جـهة ، والأهداف الاجتمـاعية للسياسـة التعليميـة من جهة أخرى ، ويتم اعـتمادها من الجهات السياسية والتشريعية في المجتمع ..

المرحلة الثانية : إعلان وتبني السياسة التعليمية :

ويتـم من خلالهـا مجـموعة من العـمليات التي تشـارك في قيادتهـا كل المسـتويات السياسـية ، والفنية ، والإدارية ذات الصلة بالعملية التعليميـة من أعلاها إلى أدناها ، تبنياً ، وتحليلاً ، وتفسيراً ، وتحديداً لاستـراتيجيات العـمل ، وخططه ، ومشروعاته ، وبرامـجه وإجراءاته التنفيـذية ، وللمهام والمسئوليات المحددة لكل قطاع أو مستـوى ، وأساليب المتابعة والرقابة .. إلخ . وذلك بما يسهم في إمكانية تحـقيق غايات وأهداف السيـاسة التعليـمية ، وبذلك فهي مـرحلة يتم من خلالها عـمليات الانتقال من المبادئ السياسـية والأهداف والتوجهات العامة للسياسة التعليمـية إلى الصعيد العملي بحيث تزداد وضوحـاً ويمكن أن تصبح وقائع ملموسـة ، فضلاً عن عمليات وممارسـات فنية أخرى تقدم لرجال التخطيط العناصر التي يمكن الاعتماد عليها لإنجاز أهـداف السياسة التعليمية ، وكيفية الحكم عليها ، ويتولى مسئولية هذا العمل القيادات الوسطى الفنية والإدارية والذين ينبغي أن يكون لهم دور أيضاً في عمليـات صنع وصياغة السياسة التـعليمية [21] فهم الذين يعتـبرون حلقة وسطى يتم عند أحد طرفيها شرح السياسة وعند الطرف الآخر تحديد منهج التخطيط ، وفي ضوء ذلك فإنه يمكن تحديد عـدد من الممارسـات التي ينبغي أن تتم في هذا المسـتوى التنفيـذي من خلال الأجـهزة الإدارية والفنية المسئولة عن تنفيذ السياسة التعليمية ومن أهم تلك الممارسات ما يلي : [22]

(أ) شرح وتفسير أهداف السياسة التعليمية : يضع صانعو السياسة التعليمية أهدافاً ومبادئ عامة يمكن أن تختلف حولها الآراء والتفسيرات ، وما يترتب على ذلك من تفاوتات فيما يتعلق بتحويلها إلى برامج عملية وتنفيذا ، ومن المفترض أن يكون صانعو السياسة واعين بذلك ، لذا فإنهم يتيحون الفرصة للمنفذين لتناول التفسيرات والتفصيلات في مواقع أعمالهم بالمستويات المركزية والمحلية .

(ب) تحديد المواقف وآليات الفعل : نظراً لتباين خلفيات صانعي السياسة ، فإن مهمة قيادات المستوى التنفيذي تتركز في توضيح ما قد يكون غامضاً بمنطق واقعي وعملي ، والتوفيق بين ما قد يكون موجوداً من عناصر غير متسقة بين بعض الأهداف بما يتيح إمكانية تحويلها إلى حيز عملي تنفيذي .

(جـ) تحديد الأولويات بين الأهداف المختلفة وعناصرها : تستطيع القيادات الوسطى المرتبطة بمستوى تنفيذ السياسات أن تضع مجموعة من البدائل والأولويات وذلك في ضوء كل من إلمامهم بالواقع الميداني وظروفه بما يتضمنه من إمكانات حقيقية من جهة ، وما هو متاح لكل بديل من مصادر مناسبة وكيفية تدبيرها واستخدامها من جهة أخرى . وهذا فضلاً عن قدرتهم على تحديد جوانب العلاقات الفعلية بين مؤسسات التعليم أو بينها وبين المؤسسات المجتمعية الأخرى ، بالإضافة إلى "تحديد العلاقات والتفاعلات بين تنفيذ السياسة التعليمية وبين الاعتبارات والقوى السياسية سواء على مستوى المدرسة أم المستوى المحلي أم المركزي والتي بوضعها في الاعتبار يمكن أن تكون عوناً مساعداً في عمليات تنفيذ السياسة التعليمية وتحقيق أهدافها" (23) .

ويتمثل ناتج هذه المرحلة في ترجمة الغايات والأهداف العامة ، وتحديد عدد من الاستراتيجيات والخطط العامة ، وكذلك الخطط القطاعية ، فضلاً عن الخطط التنفيذية ، ومشروعاتها ، وبرامجها ، وأولوياتها وأساليب ووسائل التنفيذ ، والرقابة ، والمتابعة ، وتحديد المهام والمسئوليات لجهات التنفيذ ، وتدبير مصادر التمويل ، وتخصيص وتوزيع الموارد والإمكانات .. إلخ .

المرحلة الثالثة : تنفيذ السياسة التعليمية :

ويتم من خلالها مجموعة العمليات التطبيقية التي تسهم في تحويل التصورات الذهنية والأفكار ، ونصوص القرارات ، ومحتوى المشروعات ، والبرامج المتضمنة في الخطط التعليمية ، إلى إجراءات وأداءات تنفيذية يتم ممارستها في الميدان ويمكن ملاحظة أداءات تنفيذها ومتابعتها وتقويمها .

ويسهم في تحقيق هذه المرحلة بشكل أساسي تلك القيادات ، ومختلف العاملين معهم ، على مستوى المديريات والإدارات التعليمية ، والأقسام ، والمدارس حتى مستوى حجرة الدراسة ، وذلك بتوجيه ومعاونة القيادات المسئولة عن القطاعات الفنية ، والإدارية ، والخدمية على مستوى ديوان وزارة التربية والتعليم .

ويتمثل ناتج هذه المرحلة في ترجمة الخطط والمشروعات والبرامج وأهداف كل منها إلى إجراءات تنفيذية فعلية حتى مستوى كل فرد من العاملين في مجال التعليم بحيث يمكن ملاحظة أدائه ومتابعته وتقويمه في إطار ما هو مخطط لتحقيقه من أهداف وغايات مرتبطة بالسياسة التعليمية .

وبصفة عامة فإنه لا يمكن أن يقتصر تحليل السياسات وترجمتها على ما تعلنه الجهة المسئولة عن السياسة التعليمية من غايات وأهداف ، بل لابد أن يمتد التحليل إلى فجوتين تؤثران في عمليات تنفيذ السياسة التعليمية وهما :-

أ- الفجوة بين الأهداف المعلنة وبين نتائج التطبيق . فمن ناحية قد تكون الأهداف مبالغاً فيها ، ومن ناحية أخرى قد تؤدي العمليات المصاحبة للتنفيذ إلى تغيير أو تعديل .

ب- الفجوة بين الأهداف المعلنة وبين الأهداف الضمنية أو المنهج المستتر Hidden Curriculum وهو ما يختص باكساب التلاميذ القيم والاتجاهات والسلوكيات التي يتم تعليمها بطريقة ضمنية عن طريق النظام الاجتماعي بالمدرسة . ومثل هذا المنهج المستتر لا يرتبط فحسب بالتعليم المدرسي ؛ فمن المؤكد أن هناك مؤسسات ووسائط أخرى . وجماعات ضغط ومصالح لها تأثيرها المباشر وغير المباشر على تشكيل "ثقافة وأهداف ضمنية" داخل

المجتمع ككل .. ومن مصادر المنهج المستتر ما يلي :-

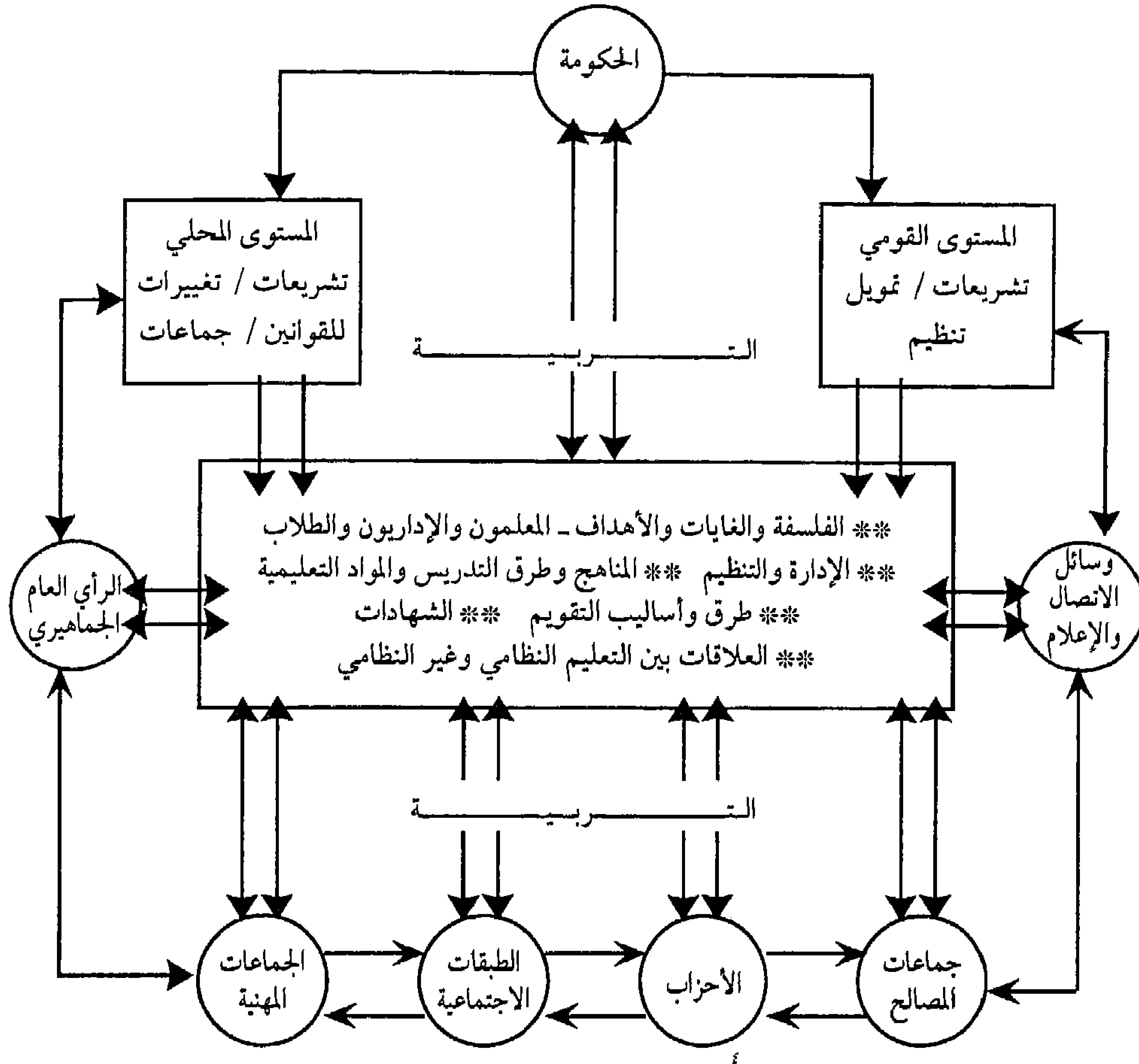
- سلوكيات المعلم وطرق تفاعله مع تلاميذه .
- محتوى الكتب الدراسية وما تعكسه من قيم واضحة ، وضمنية ، وما يعكسه من توازنات مرتبطة بنسب ما يعكسه البناء المجتمعي من قوة وسلطة وتأثير .
- المناخ المدرسي وما يعبر عنه من تفاعلات وعلاقات سواء داخل المدرسة ، أو خارجها .

ثالثاً : العلاقات المتبادلة بين السياسة "politics" ، وسياسات التعليم :

يقول (باولو فريري) إن قرار تعليم الشعب قرار سياسي ، ومهما يحدث فإه يجب علينا أن نحذر من التلميحات التي تقال بذكاء أحياناً ، وخبث أحياناً لإقناعنا بأن التعليم عمل فني بحث ولا يجوز خلطه بالسياسة ، وذلك أن التعليم لا يمكن أن يكون عملاً حيادياً ، فكل ضرب من ضروب التعليم يقتضي بطبيعته أن يكون له قصد سياسي" [24] ويضيف أيضاً "إن التعليم عملية تغيير اجتماعي وتحرير اجتماعي" [25] ليوضح نمط العلاقة التبادلية بين التعليم والسياسة ، بحيث يمكن القول بأن "التربية فن أخلاقي وسياسي ، وفي اتجاه من يمتلك مصادر القوة في المجتمع" [26] . ولم تتضح هذه العلاقة التبادلية بين السياسة والتعليم وسياساته في وقتنا الحاضر فقط ولكنها واضحة لدى معظم الفلاسفة ورواد التربية ، ففي تعليقات "روسو" على كتاب الجمهورية "لأفلاطون" يؤكد على عدم انفصال القضايا التربوية عن القضايا السياسة ، كذلك فإن "بستالوتزي" قد أقام : تواصلاً بين المسألة التربوية والمسأة الاجتماعية والمسألة السياسة (28) ، وكذلك يقرر "ديوي" بأن التربية والسياسة شئ واحد وأن المدرسة الوسيلة الأساسية للتقدم والإصلاح الاجتماعي [29] .

هذا ويمكن التدليل على العلاقات التفاعلية فيما بين التربية والسياسة من خلال الشكل التوضيحي التالي :

شكل (1) يوضح العلاقة بين السياسة بمستوياتها ونوعياتها وبين التربية



ويتضح من الشكل تلك العلاقة الفاعلة والمتبادلة فيما بين السياسة بمستوياتها القومية والمحلية، تشريعية كانت أم تنفيذية وبنوعياتها المتعددة (وسائل إعلام، رأي عام، طبقات اجتماعية، جماعات مصالح)، وبين التربية بنوعياتها، ومراحلها، وعناصرها، بحيث تمثل تلك العلاقات شبكة متداخلة يؤثر كل مكون منها في باقي المكونات ويتأثر بها.

وتشير بعض الدراسات [30] إلى أن هذه العلاقة التفاعلية المتبادلة يمكن أن تتمثل في واحد أو أكثر من النماذج التالية:

1- إن السياسات والاستراتيجيات التعليمية تستهدف غايات سياسية معينة.

2- وجود أنماط توفيقية معينة تستهدف مراعاة مصالح وحاجات كل من الأغلبية والأقلية في المجتمعات التي تعاني من وجود مثل هذه الظواهر .

3- وجود جماعات سياسية متعددة لها تأثيراتها على عمليات صنع السياسات والقرارات التعليمية .

لذلك سوف يتم تناول هذه العلاقات المتبادلة من جانبين رئيسيين هما :

1- مظاهر تأثير السياسة على التعليم وسياساته .

2- مظاهر تأثير التعليم وسياساته على السياسة .

وسيتم استعراض أهم مظاهر تأثير كل جانب من هذين الجانبين المتفاعلين وذلك على النحو التالي :

1- مظاهر تأثير السياسة "politics" على التعليم وسياساته : [31]

يمكن التعبير عن مظاهر تأثير السياسة على التعليم وسياساته ، وما يرتبط بكل من تلك المظاهر من ممارسات - والتي يمكن اعتبارها في الوقت ذاته مؤشرات على مدى وجود وقوة العلاقة بين السياسة والتعليم وسياساته وذلك على النحو التالي :

(أ) تحديد وإقرار فلسفة وغايات التعليم : تنطلق سياسات التعليم من فلسفة مجتمعية وتربوية تحدد أغراضها وتوجهات تسعى التربية إلى تحقيقها من خلال برامجها ، خدمة لكل من المجتمع والطلاب المقيدين ، بحيث يتم ترجمة تلك الأغراض والأهداف إلى أهداف تعليمية متخصصة سواء على مستوى المراحل التعليمية إذا كانت أكثر عمومية، أم على مستوى صفوف كل مرحلة إذا كانت أقل عمومية ، ثم تشتق منها وترتبط بها أهداف المناهج التي يتم تدريسها في تلك الصفوف والمراحل ، وطبيعي أن يتولى السياسيون مهمة تحديد الفلسفة والأغراض والأهداف العامة والتوجهات والقيم والمبادئ التي تنطلق منها سياسات التعليم ، بينما يتولى المتخصصون في تخطيط التعليم ومناهجه مهمة تحليل تلك الفلسفة والأغراض والتوجهات التي حددها وأقرها السياسيون إلى أهداف أقل عمومية ثم إلى أهداف أكثر إجرائية ، إلا أنه في بعض

الأحيان نجد سياسيين يشاركون بحكم وظائفهم ، أو ممثلين لجماعات المصالح - تكليفاً أو تفويضاً - وبشكل مباشر أو غير مباشر في تحديد محتوى المناهج سواء كان هؤلاء السياسيون من داخل نظام التعليم أم من خارجه .

(ب) تحديد وإقرار عمليات التمويل : تتحدد الأمور والعمليات الخاصة بالتمويل من خلال عدد من المؤشرات من أهمها ، أعداد المدارس ، ومستوياتها ، وأنماطها ، وأعداد كل من العاملين فيها ، والمقيدين بها ، ونوعية تجهيزاتها وإمكاناتها ، وتعرض تلك الأمور من جانب المتخصصين على السياسيين وبخاصة أولئك الذين لهم حق وسلطة التشريع ، ولجان التخطيط الاقتصادي ، وتوزيع الميزانيات ، وبذلك فإن تلك الأمور وما يرتبط بها من قضايا ومشكلات إنما يقرره السياسيون وبخاصة أولئك المسيطرون على مواقع التمويل ، فقد لا يوافقون على ما يتم عرضه عليهم ، ولكن يدخلون تعديلات معينة تؤثر حتماً في عدد الفرص التعليمية المتاحة نظراً لارتباطها بعدد فصول أو مدارس أو بنوعيات معينة من التعليم ، أو بكيفية التجهيزات ، أو يحددون أولويات جديدة لنوعيات من التعليم ، أو لمراحل معينة دون أخرى ، أو يتسببون في الإلغاء الفعلي لمبدأ ، ويقرون مبدأ آخر ، أو يزكون صيغة تعليمية على أخرى ، بل يتدخلون حتى في بنية النظام التعليمي بتحديد عدد سنوات الدراسة بالمراحل التعليمية ، أو يقفون بسنوات الإلزام عند حد معين وهكذا ..

(جـ) تحديد وإقرار الهياكل والتنظيمات الإدارية لمؤسسات التعليم : حيث يتدخل السياسيون في تحديد أنماط الهياكل والتنظيمات الإدارية لمؤسسات التعليم بمستوياتها المختلفة بدءاً من المستوى الأعلى وحتى أقل المستويات التنفيذية ، محددة المستويات الوظيفية في كل هيكل ، وما بها من مواقع وظيفية ، وعلاقات كل منها ببعضها ، ونمط خط السلطة في تلك الهياكل ، والعلاقات الإدارية والتنظيمية داخل كل منها ، وبينها بعضها البعض ، وما إذا كانت تعتمد على نمط الإدارة المركزية أو اللامركزية ، وتحديد مستويات الإدارات والمديريات التعليمية على المستوى القومي ، والإقليمي ، والمحلي ،

فضلاً عن تحديد الرواتب ، والمكافآت ، ونظم اختيار العاملين وترقياتهم ، وتدرجهم الرظيفي .. الخ .

(د) **تحديد وإقرار محتوى التربية وإجراءاتها** : يتدخل السياسيون في تحديد بنية النظام التعليمي ، ومواقع انتشار المدارس بمستوياتها المختلفة ، وبما يمكن أن تحظى به من إمكانات وتجهيزات ، وذلك بتأثيرهم المباشر أو غير المباشر ، فضلاً عن تأثيرهم في تحديد لغة التدريس ، واللغة أو اللغات الأخرى التي ينبغي تدريسها سواء في المجتمع ككل أم في بعض أجزائه وأقاليمه ، كما يحددون بعض المعايير والمستويات المرتبطة بالامتحانات والتقويم والتي يتم في ضوئها منح شهادات أو مؤهلات دراسية تؤهل حامليها بمستويات متعددة ، فضلاً عن تأثيرهم في تحديد الذين لهم حق التعليم سواء كانوا من العاديين أم من ذوي الحالات الخاصة ، كذلك تحديد جوانب بعض عمليات انتقاء وترقية ومحاسبة المعلمين ، وما يتعلق بكل تلك الأمور من تشريعات وقوانين ولوائح وتعليمات .

(هـ) **تحديد وإقرار أنماط العلاقات والتفاعلات المسموح بها داخل مؤسسات التعليم** : يحدد السياسيون أنماط السلوكيات المرتبطة بنوع العلاقات والتفاعلات بين كل من الطلاب والمعلمين من جانب ، وبين كل من الطلاب بعضهم ببعض ، والمعلمين بعضهم ببعض من جانب آخر ، وذلك من خلال تحديد الحريات وأساليب ومجالات ممارساتها ، وكذلك تحديد علاقات المؤسسات التعليمية بغيرها من المؤسسات وبخاصة علاقاتها مع الأحزاب السياسية ، أو الجماعات والروابط والاتحادات المهنية . الخ ..

2- مظاهر تأثير التعليم وسياساته على السياسة :

لقد كان "روسو" من أولئك الذين اعتقدوا في العصر الحديث ، كما كان "أفلاطون يعتقد في العصور القديمة" أن أي إصلاح في المؤسسات المجتمعية والثقافية ، ينبغي أن ينطلق من إصلاح التربية [32] . لذا يمكن التعبير عن مظاهر تأثير التعليم وسياساته على السياسة ، وما يرتبط بكل من تلك المظاهر من ممارسات – والتي يمكن اعتبارها مؤشرات على مدى وجود وقوة العلاقة بين

السياسة والتعليم وسياساته ، وذلك على النحو التالي :

(أ) التنشئة السياسية للمواطنين : ويقصد بالتنشئة السياسية ، التدريب على المواطنة ، أو هي التربية السياسية ، وتتنوع تعريفات ذلك المفهوم تبعاً لنظام الحكم : هل هو من النوع الديمقراطي الذي يسمح بالمشاركة السياسية ، وفي صنع القرار ، أم من ذلك النوع الذي يعتمد على الحزب الواحد والأيدلوجية المهيمنة [33] ، فبالنسبة للتعريفات المرتبطة بالنمط الأول من نظم الحكم فإنه يعني تنمية وعي النشء بمشكلات الحكم . والقضايا العامة التي تواجه المجتمع ، وتزويده بالوسائل التي تمكنه من المشاركة في الحياة السياسية ، بينما يعرفه آخرون بأنه إعداد النشء للتفكير الحر حول ماهية السلطة، ومقوماتها ، والعوامل المؤثرة فيها ، وفي تعريف آخر يقصد به تنمية قدرة المواطن على صنع القرار ، واستخدام التفكير النقدي للتعبير عن الرأي والوصول إلى حلول للمشكلات المجتمعية ، وعلى ذلك فإن الوظيفة الرئيسية للمؤسسات التعليمية في ضوء ما سبق : تتمثل في إكساب الطلاب تلك السلوكيات سواء من خلال الدراسات الاجتماعية ، أم من خلال الأنشطة وأنواع العلاقات والتفاعلات التي يسمح بها ويتم تشجيعها داخل المدرسة ، كما أن كثيراً من أهداف الأنشطة غير المنهجية تستهدف تحقيق أهداف مرتبطة بالتربية السياسية" [34] ، مثل التدريب على روح العمل كفريق ، وأن الفرد جزء من كل ، والالتزام والتمسك بالقواعد ، والتحلي بالروح الوطنية والتي تدفع الفرد للتضحية من أجل عمل شئ مفيد وجيد للمجموعة ، هذا بالإضافة إلى التنظيمات التي توجد داخل المدرسة أو خارجها والتي يمكن من خلالها أيضاً إكساب تلك الممارسات ، ومن بين تلك التنظيمات الجماعات المدرسية ، الكشافة ، الجوالة ، الرواد ، المعسكرات ، المرشدات ، هذا بالإضافة إلى أن التربية السياسية تسعى من خلال الممارسات السابقة إلى تحقيق عدة أهداف منها "الوعي بالثقافة السياسية" ، حيث توجد علاقة طردية بين التعليم وبين تنمية الوعي بالثقافة السياسية ، وكذلك المشاركة السياسية ، والتكامل السياسي ، والتجنيد السياسي وتدريب الصفوة [35] .

أما بالنسبة للنمط الثاني من نظم الحكم الذي يعتمد على الحزب الواحد ففي هذه الحالة تصبح التربية السياسية نوعاً من التلقين الأيدلوجي الذي يقوم به نظام التعليم ومؤسساته ، وكل أدوات ووسائط التنشئة الأخرى ، لتكريس التوجهات ذاتها ..

(ب) **تحقيق الغايات السياسية** : وتعني إعداد المواطنين من خلال النظام التعليمي لتحقيق غايات سياسية ، ولإكساب الأفراد أنواع من القوة لممارسة أدوارهم السياسية ، بالإضافة إلى غايات أخرى يتم إكسابها كالروح الوطنية ، والانتماء ، والارتباط بالأرض والوطن ، وحب الدفاع عنها ، والاعتزاز بالعقيدة والتضحية دونها ، والدفاع عن النظام السياسي طالما هو من اختيار الجماهير ، والدفاع عن الشورى والديمقراطية وممارسة ما يتعلق بها من أساليب وإجراءات ، والنقد الموضوعي ، وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الشخصية ، والقدرة على انتخاب الحكومة ذات البرنامج الأصلح، وذلك في ضوء القدرة على تحليل وتفسير المواقف والقضايا السياسية داخلياً وخارجياً ، وتوزيع مراكز القوة ، والعوامل المؤثرة في صنع واتخاذ القرارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية بجوانبها الإيجابية والسلبية .

(جـ) **تحقيق الضبط الاجتماعي** : ويتم ذلك بعد تحديد المعايير والقيم التي تمثل إطار الضبط الاجتماعي ، وكذلك مصادر اشتقاقها بحيث يمكن بسهولة تحديد الإجراءات والسلوكيات الاجتماعية وما يرتبط بكل منها من ممارسات ، حتى يتم التدريب عليها وتطبيقها كإطار لنظام العلاقات والتفاعلات الاجتماعية داخل مؤسسات التعليم باعتبارها مجتمعات صغيرة تعكس صورة المجتمع الكبير ، هذا ويمكن أن يتم ذلك من خلال نمطين من التفاعلات يسعى أحدهما لزيادة فعالية وموضوعية النظام السياسي القائم وممارساته ، بينما يسعى الآخر لتغيير الأسس الفلسفية والبنيوية للنظام ، ومن الواضح اختلاف كل من النمطين في الهدف ، وما يمكن أن يترتب عليه من ظروف وأساليب .

(د) **رسم الصورة المستقبلية للبنية الاجتماعية** : حيث يسهم نظام التعليم إما في إعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة فيه ، أو أنه يسهم في إحداث تغييرات

وتحولات جذرية في البناء الطبقي ، وإفراز علاقات اقتصادية واجتماعية جديدة لصالح الطبقات والفئات المحرومة ، ففي النوع الأول من النظم يتحدد مصير الأفراد وموقعهم في البناء الاجتماعي بناء على وضعهم الطبقي والذي يعتبر معياراً رئيساً للتمايز الاجتماعي ، وفي هذه الحالة يعتبر التعليم أداة للتصنيف وإضفاء الشرعية على الأوضاع التي سبق تحديدها طبقياً ، ومن ثم تعكس الأوضاع الطبقية نفسها على النظم التعليمية وسياساتها ونتائجها ، وتلك هي أوضاع التعليم في المجتمعات الرأسمالية والتي تؤكد شرعية التفاوت الاجتماعي .

بينما نرى في النوع الثاني من النظم والتي يسهم فيها التعليم بإحداث تغيرات وتحولات جذرية في البناء الطبقي ، وإفراز علاقات اقتصادية واجتماعية جديدة لصالح الطبقات والفئات التي حرمت من مصادر القوة الثقافية والاجتماعية والسياسية، مؤكداً على المعنى الحقيقي لتكافؤ الفرص ، وبحيث "لا يكون النظام التعليمي مجرد انعكاس لواقع السيطرة الاقتصادية ، بل مجالاً للصراع بين القوى الاجتماعية والسياسية المختلفة" (36) .

(هـ) إعداد القوى العاملة : يهدف التعليم وسياساته سواء كان نظامياً أم غير نظامي إلى إعداد وتخريج القوى العاملة المدربة بمستوياتها المتعددة وذلك في ضوء الاحتياجات الكمية والنوعية للمجتمع ، وذلك لدعم وتنفيذ خطط التنمية الاقتصادية بالدولة ، صحيح أن مثل هذا الأمر يتعلق بشكل أكثر وثوقاً بالنظام الاقتصادي إلا أنه لا يمكن الفصل بين النظم الاقتصادية والاجتماعية وبين النظم السياسية بمعنى أنه إذا استطاعت التربية القيام بوظيفتها الاقتصادية فإنها تسهم بشكل مباشر في دعم واستقرار النظام السياسي .

(و) إحداث ومواكبة التغير الاجتماعي : يتحدد هذا المجال بمدى قدرة المؤسسات التعليمية على التأثير الواعي في عمليات التغير الاجتماعي وإحداثه . هل هذه المؤسسات تعتبر بالفعل عاملاً من عوامل التغير الاجتماعي ، أم أنها قائدة له ، أم هي مجبرة على فعل

ما تفعله؟ وكما يقول "ديوي" فإن المدرسة ينبغي أن تكون مجتمعاً جنينياً ، لكنها لاينبغي أن تكون سلبية . إنما يجب أن تكون دافعاً قوياً للتغير الاجتماعي ومحدثة له ، وإذا لم تستطع مؤسسات التعليم أن تكون فعالة بحق في هذا المجال فإنها لن تعدو أن تكون أكثر من مجرد هياكل معمارية ، وليست مراكز حضارية تدعم وتسهم في عمليات التغيير والحراك الاجتماعي .

الهوامش

1- عبد المنعم المشاط . التربية السياسية ، دار الصباح ، القاهرة ، 1993 .

2- R-Murry Thomas (Ed.): Politics & Education, Cases From Eleven Nations, Pergamon Press, Oxford, 1983, pp. 2. 5.

3- Ibid: p.p. 4. 5.

4- عبد الغني عبود : أقوال في التنمية ذات المسئولية في العالم العربي ينبغي سماعها ، في مجلة الفكر العربي "التنمية والتبعية" السنة السابعة ، العدد الخامس والأربعون ، مارس 1987 ، بيروت ، ص ص : 70-84 .

5- المرجع السابق : والصفحات نفسها .

6- Policy Analysis, in The International Encyclopedia of Educational Evaluation, Pergamon Press, Oxford, 1990, p.p. 580 - 581.

7- أحمد شوقي الفنجري : الحرية السياسية في الإسلام ، دار القلم ، الكويت ، 1983 ، ص 66 .

8- المرجع السابق : الصفحات ذاتها .

9- مقدمة ابن خلدون : العرب أبعد الأمم عن سياسة الملك ، الفصل الثامن والعشرون ، دار القلم ، بيروت ، ص 162 .

10- أحمد شوقي الفنجري ، مرجع سابق ، ص 69 .

11- The International Encyclopedia, op. Cit., p. 585.

12- T. Hussen & M.kogan: Educational Research & policy, How do they relate, pergamon press, Oxford, 1984, p. 179.

13- محمد جواد رضا : سياسات التعليم في الخليج العربي ، مطبوعات منتدى الفكر العربي ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة ، 1989 ، ص 20 .

14- سعاد خليل إسماعيل : سياسات التعليم في المشرق العربي ، مطبوعات منتدى الفكر العربي ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة ، 1989 ، ص ص 21-47 .

15- نادية جمال الدين : منهج تقويم السياسة التعليمية ، ندوة تقويم السياسات الاجتماعية في مصر ، (13-1988/4/15) ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ، 1988 ، ص ص 3-4 .

16- أماني قنديل : سياسات التعليم في وادي النيل والصومال وجيبوتي ، مطبوعات منتدى الفكر العربي ، مركز التنمية والمعلومات ، القاهرة ، 1989 ، ص 35 .

17- محمد عابد الجابري : سياسات التعليم في المغرب العربي ، مطبوعات منتدى الفكر العربي ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة ، 1989 ، ص 149 .

18- نادية جمال الدين : مرجع سابق ، ص 4 .

19- لمزيد من التفاصيل راجع : (أماني قنديل - مرجع سابق) ص ص 36 - 91 .

20- لمزيد من التفاصيل راجع (ايدجار فور وآخرون : تعلم لتكون ، المطبعة الوطنية ، الجزائر ، 1978 ، ص ص 233 - 235) .

21- لمزيد من التفاصيل راجع (سعيد إسماعيل علي : عملية صنع القرار في السياسة التعليمية ، المؤتمر الأول للبحوث السياسية ، 5-1987/12/8 ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، جامعة القاهرة ، 1987 ، ص ص 337 - 339) .

22- T. Hussen & M.Kogan: Op. Cit., p. 180.

23- Ralph B. Kimbrough & Michael Nunmery: Educational Administration, An Introduction, Macmillan Pub., Co., New York, 3 rd Ed., 1988, p. 418.

24- محمد نبيل نوفل : دراسات في الفكر التربوي المعاصر ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1985 ، ص 61.

25- Poulo Friere: Edugation as the Practice of Freedom, Writers and Readers, London, 1974, p. 43.

26- Susan Gushee Omalley & others: Politics of Education, Essay from Tradical Teachers, State University of New York Press, New York, 1990, p. vi.

27- عبد الله عبد الدائم : الجمود والتجديد في التربية المدرسية (مترجم) ، دار العلم للملايين ، بيروت 1981، ص 260 .

28- المرجع السابق : ص 266 .

29- المرجع السابق : ص 275 .

30- R. Murry Thomas (Ed.): Op. Cit, p. iv

31- For more Details Look:

** R. Murry Thomas (Ed.): Op. Cit, p.p 8 - 25.

** T. Hussen & M. Kogan: Op. Cit., p.p. 175 - 199.

** The International Encyolopedia of Education: Reform Policies, Educational, Vol. 7, Pergamon Press, Oxford, 1985, p.p. 4239 - 4245.

32- عبد الله عبد الدائم : مرجع سابق ، ص 253 .

33- علي الدين هلال : آفاق المستقبل وتطوير التعليم ، في مستقبل النظام العالمي وتجارب وتطوير التعليم ، منتدى الفكر العربي ، عمان ، 1989 ، ص ص 23 - 52 .

25 - 34- R. Murry & M. Kogan: Op. Cit., p.p 18.

35- علي الدين هلال : مرجع سابق ص ص 46 - 48 .

36- المرجع السابق : ص ص 50 - 51 .

37- حامد عمار وآخرون : السياسة الاجتماعية للتعليم ، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ، القاهرة ، 1998 .

● الفصل الثاني ●

المتغيرات المؤثرة في سياسات التعليم

فرضت الظروف والمتغيرات العالمية خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين سواء في المجال السياسي أم الاقتصادي أم الاجتماعي أم الثقافي عدداً من التحديات تواجه عمليات تربية وإعداد الفتية والشباب في كثير من دول العالم بصفة عامة ، وفي الدول العربية بصفة خاصة وأصبح من الضروري مواجهتها والتعامل معها بأسلوب علمي مخطط يتيح استيعاب وتفهم الطبيعة العالمية لهذه التحديات وعناصرها من جهة ، ومراعاة خصوصية الشعوب وطاقاتها الكامنة من جهة أخرى خاصة وأن بوادرها ظهرت من منتصف السبعينيات متمثلة في عدد من الاتجاهات أهمها ما يلي :

- انتهاء حقبة الحرب الباردة .
- التطور الهائل في مجال المعلومات والاتصال وما ارتبط به من تقدم علمي وتكنولوجي .
- المرور بمرحلة التكتلات الإقليمية ، وعبر الإقليمية .
- العولمة أو (الكوكبية) في مجالات الحياة المختلفة .
- الاهتمام بعمليات التنمية الشاملة وعلاقاتها الوثيقة بالبيئة .

وفي ضوء هذا المخاض الدولي خلال هذه المرحلة الانتقالية ، فضلاً عن الظروف التي تمر بها الأمة العربية حالياً فإنه ينبغي أن نتحسب لمستقبلنا ونستشرف التحديات التي ستواجه عمليات تربية وإعداد الفتية والشباب مع بداية القرن الحادي والعشرين وما يرتبط بها من عناصر وعمليات وذلك بغرض إدراكها وفهمها والتفكير الجاد لمواجهتها بما يتفق مع ما نستهدف تحقيقه من أهداف وذلك من خلال كافة الجهود التي تبذلها المؤسسات التي تعني بتنشئة وتربية الفتية والشباب سواء

كانت نظامية مثل نظم التعليم وغيرها أم كانت غير نظامية حيث تتضافر جهودها مع غيرها من المؤسسات للسعي إلى تكوين وإعداد وتنمية مواطنين إيجابيين .

أولاً المتغيرات العالمية ، وما تفرضه من تحديات :

تتعدد مجالات وجوانب تلك المتغيرات لتشمل الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، والثقافية ، وغيرها ، وإن كانت كل تلك المجالات تمثل كلاً متكاملاً لكنه متعدد الأجزاء ويؤثر كل منها في الآخر ويتأثر بها من منطلق أنها تمثل منظومة متكاملة تواجه الفرد والمؤسسات المعنية بتربيته .

لذلك سوف يتم تحديد وتناول تلك المتغيرات وما يرتبط بها من مظاهر بشكل عام ، وإبراز مايمثل منها تحدياً للمسئولين في مجال التعليم . وتتمثل أهم تلك المتغيرات وما يرتبط بها من مظاهر فيما يلي :

1- التقدم العلمي والتكنولوجي .

2- العولمة (الكوكبية) .

3- التكتلات الإقليمية وعبر الإقليمية .

4- عالمية البيئة .

وسوف يتم عرض كل تحد وما يرتبط به من مظاهر ، وإبراز تلك المرتبطة بمجال التعليم بصفة خاصة ، حتى يسعى المسئولون عن التعليم سواء كانوا صناعاً للسياسات التعليمية أو منفذين لها ، إلى تحديد أساليب التعامل مع تلك التحديات خلال السنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين.

1- التقدم العلمي والتكنولوجي ..

تهيمن التكنولوجيا والمهارات المرتبطة بها ومنتجاتها على مختلف أوجه الحياة في المجتمعات المعاصرة . إذ يعيش إنسان اليوم في بيئة أساسها التكنولوجيا التي أدى استخدامها إلى تغييرات جذرية في طريقة حياته وسلوكه ونظرته العامة لكل ما حوله ، كما أدى التغيير التكنولوجي إلى مزيد من التقدم العلمي ومزيد من تبادل كثير من المعتقدات والأفكار والقيم والأنماط السلوكية .

لذلك نلحظ العديد من المظاهر المرتبطة بهذا التقدم العلمي والتكنولوجي ومن بين أهم تلك المظاهر ما يلي :

أ- الآثار الاجتماعية والأخلاقية للتقدم العلمي الهائل :

اتسمت العقود الأخيرة من القرن العشرين بالتقدم العلمي الهائل في جميع المجالات نتيجة للنمو المتزايد في حجم المعلومات وتنوعها وانتشارها وتعمقها وأدى ذلك إلى المزيد من الاكتشافات والبحث المستمر عن غيرها ، حيث ظهرت علوم جديدة ، وسوف تظهر غيرها ، ويتم معالجة تلك المعلومات والاستفادة منها بشكل أفضل كثيراً عما كان موجوداً من قبل إلى الدرجة التي أصبحت تؤدي إلى اكتشافات وتطبيقات لم تكن تخطر على ذهن المتخصصين في فترة سابقة قريبة كما تؤدي إلى إعادة التفكير في بعض المسلمات العلمية السابقة ، بل وفي بعض القيم أحياناً وما يمكن أن تؤثر فيه من سلوكيات ، ولعل ما يحدث في مجال الهندسة الوراثية ، والتكنولوجيا الرقمية وكذلك التطبيقات المتقدمة لثورة المعلومات والاتصال (كومبيوتر - هواتف - سماوات مفتوحة - قنوات فضائية - وسائل أخرى ..) خير دليل على ذلك ، ومن هنا كانت ضرورة مواكبة نظم التعلم وأهدافها ومناهجها وأنشطتها لما يحدث في هذه المجالات من تغيرات ، والتأكيد على الأسلوب العلمي في التفكير ، وممارسة عمليات ومهارات العلم خلال عمليات التعليم والتعلم .

ب- الاستفادة المثلى من الإمكانات المتاحة :

أتاحت تكنولوجيا وتطبيقات ثورة المعلومات والاتصال رفع مستوى قدرة متخذي القرارات وذلك عن طريق ما توفره لهم من معلومات وفيرة ودقيقة في شكل قواعد بيانات تساعدهم في التوصل إلى الإمكانات والبدائل المتاحة بحيث تمكنهم في النهاية من زيادة فعالية عمليات صنع واتخاذ القرارات وذلك على مختلف المستويات وفي جميع المجالات ، للاستفادة من تلك الإمكانيات مهما كانت محدودة لبلوغ الأهداف المحددة ، ومن هنا كانت أهمية التأكيد على عمليات البحث والتطوير وتحديث الإدارة ، والاهتمام بالجودة ، والتميز .

جـ- توفير الوقت والجهد والمال :

حققت تطبيقات التكنولوجيا بصفة عامة وثورة المعلومات والاتصال بصفة خاصة ، طفرة كبيرة في مجال الاتصالات ؛ بحيث يتم إنجاز كثير من الأعمال دون الاضطرار للانتقال إلى أماكن

إنجازها (الاتصالات من بعد) مما كان له أثره الاجتماعي والأخلاقي أيضاً من حيث القيم المرتبطة بالوقت ، واستثماره وما يرتبط به من جهود وأموال وكذلك إدراك أهمية الوقت بالنسبة للآخرين، لما له من انعكاسات على تحقيق مزيد من الرفاهية للفرد والمجتمع ، فضلاً عن الاستفادة من ذلك في استحداث أساليب تعليمية جديدة (التعليم من بعد) وتطبيقها أيضاً في مجالات التدريب ، وتبادل المعلومات .

د- التغير في طبيعة المهن والوظائف ، ونوعية المشتغلين بها :

أدى كل من التقدم العلمي من جهة ، وثورة المعلومات والاتصال من جهة أخرى إلى حدوث تغير ملموس في طبيعة كثير من المهن والوظائف حيث ظهرت مهن ووظائف جديدة وانقرضت أخرى ، كما حدث تغير في نوعية المهام والمسئوليات لكثير من الوظائف القائمة ، مما كان له أثر واضح على الأفراد في المجتمعات المختلفة سواء كان ذلك على المستوى الاقتصادي أم الاجتماعي أم الثقافي أم النفسي ، نتيجة لهذا التغير المتسارع في سوق العمل وما يرتبط بها من وظائف ومهن ومستويات مهارية تدفع الأفراد باستمرار إلى ضرورة تغيير وظائفهم ، وإكسابهم مهارات وكفايات جديدة ، ومتجددة باستمرار ، ومن هنا كانت ضرورة عمليات التعلم الذاتي ، والتعليم المستمر ، والتعلم مدى الحياة والاستفادة من الإمكانات التكنولوجية في تحقيق ذلك .

هـ- الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص :

أدت ثورة المعلومات والاتصال إلى حدوث إعادة لتنظيم البنية الاجتماعية سواء على المستوى الفردي أم على مستوى الجماعات ، وحتى بين المجتمعات وبعضها البعض وذلك في ضوء مدى ما يملكونه من وسائل اتصالية والقدرة على إنتاجها أو الاستفادة بها ، والتعامل معها أو توظيف مابها من معلومات وبيانات بحيث أدى ذلك كله إلى حدوث تفاوتات بين الأفراد والجماعات والمؤسسات والأحياء داخل المجتمع الواحد وبين المجتمعات وبعضها البعض مما ينعكس ذلك كله على نوعية البشر وسلوكياتهم وأنماط حياتهم والمهن والوظائف التي يعملون بها ومكاناتهم الاجتماعية ومستوى دخولهم ومعيشتهم ومدى تأثير قوة نفوذهم وسيطرتهم ، لذلك فإن مسئولية الحفاظ على تكافؤ الفرص في بعض جوانبها تقع على نظم التعليم من خلال جهودها في تعميم

الكومبيوتر واستخداماته بالمدارس والمعاهد ، وإكساب الطلاب العديد من المهارات ذات العلاقة بالتعامل مع تطبيقات ثورة المعلومات والاتصال .

و- تزايد الشعور بالاغتراب :

تؤدي تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصال (الكومبيوتر ، الإنترنت ، التليفزيون ..) إلى مزيد من الشعور بالاغتراب لدى كثير من الفتية والشباب نتيجة لما يلمسونه من سرعة عمليات التغيير المتتابعة التي تلحق بالمجالات الاقتصادية والاجتماعية وفقاً للتغييرات التي تحملها تلك التطبيقات ، وما يترتب على ذلك من عدم أو قلة أو عزوف بعضهم عن المشاركة الإيجابية النشطة في شئون بيئاتهم ومجتمعاتهم وفقدان الثقة بالنفس والقلق الناجم عن عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي بسبب قضاء أوقات طويلة أمام التليفزيون أو الكومبيوتر والإنترنت وما يترتب على ذلك من تكوين ميول إلى الوحدة والانطواء وغياب التفاعل والاحتكاك الأسري وضعف القدرة على الحوار والمناقشة فضلاً عن التعرض لاكتساب معلومات ومعارف وقيم واتجاهات قد لا تدعم منظومة القيم والاتجاهات المجتمعية الوطنية من خلال القنوات المتعددم التي يبثها التليفزيون أو التي تنشر عن طريق شبكات الإنترنت ، مما يسهم ذلك كله في تزايد شعور الفتية والشباب بالاغتراب عن بيئاتهم ومجتمعاتهم والرغبة في الهجرة إلى مجتمعات أخرى من جهة ، وكذلك الشعور بالإحباط نتيجة عدم القدرة على المشاركة الفعالة ، أو الإسهام في إحداث ما يريده من تغيير ، أو على الأقل عدم القدرة على التكيف مع بيئته ومجتمعه من جهة أخرى ، ومن هنا كانت ضرورة اهتمام نظم التعليم بالأنشطة الجماعية ، وفرق العمل واللجوء إلى أساليب تعليمية جديدة كالتعلم التعاوني ، وتعليم الأقران ، والتعلم النشط ..

2- العولمة (الكوكبية) :

ارتبط تحدي العولمة أو (الكوكبية) بالتغيرات والظروف السياسية ، والاقتصادية والاجتماعية التي مر ، ويمر بها العالم ، أو في مناطق متعددة منه خلال السنوات القليلة الماضية تلك التغيرات التي أدت إلى انتهاء الحرب الباردة وإعادة هيكلة النظام العالمي ، فأصبح أحادي القطب حتى الآن. لذلك يمكن رصد العديد من المظاهر المرتبطة بالعولمة أو (الكوكبية) وآثارها ، ومن بين تلك المظاهر ما يلي :

أ- سيادة الفكر المرتبط بالحضارة المعاصرة :

إن من يمتلك القـوة ممثلة في عناصـرها الاقتـصادية والعـسكرية إنما يمتلك القـدرة على توجيـه العلاقات والتفاعلات الدولية والتأثير فيها بشكل يمكن أن يؤدي إلى تغيير سلوك الآخرين ، ونظراً لسيادة الحضارة الغربية خلال هذه الفترة المعاصرة من تاريخ الإنسانية ، ونظراً لأن أي حضارة لابد أن ترتكز على عدد من المقومـات والمبادئ والقيم التي تحكم مسارها ، وتحدد عـلاقات عناصرها ، لذلك فإن رموز تلك الحضارة يسعون بمختلف الوسـائل لنشر تلك المبادئ والقيم سواء كانت قيم تؤكد على المادية ، والنفعيـة ، والعلمانية والاحتكار والاستهلاك الوفير أو غـيرها ، مما يترتب عليه إحداث بلبـلة وخلل في منظومات المبـادئ والقيم لدى مـجتمـعات أخرى لا تـتفق في طبيـعتـها وظروفها مع طبيعـة وظروف المجتمعات التي تمثل رموزاً للحضارة المعـاصرة ، ويفرض ذلك نفسه على نظم وسياسـات التعلم في تأكيدها على هوية مجتـمعاتها وثوابتها ، وفي الوقت نـفسه تؤكد على مواكبة الجوانب الإيجابية التي أسهمت في ازدهار الحضارة المعاصرة .

ب- اتساع الفجوة بين دول الشمال ودول الجنوب :

تعاني الغالبـية العظمى من الدول النامية في أفريقـيا وآسيا وأمريكا اللاتينية من اتسـاع الفجوة التي تفـصل بينها وبين الدول المتـقدمـة في مجـالات التنميـة الاقتـصادية والاجـتماعـية بمخـتلف عناصرها ، وبالرغم من الظروف التاريخية التي أدت إلى هذا الوضع ؛ إلا أن الدول المتقدمة تسعى إلى محـاولة زيادة هذه الفجوة وليس التـقليل منها ، حيث نلحظ أنه بالرغم من التـفاوت الواضح في معـدلات الدخل ، أو مستويات المعيـشة ، فـإن وسائل الإعلام في الدول المتـقدمـة تسعى إلى تشجيع أنماط الاسـتهلاك والتطلعات الاستهـلاكية لشعوب الدول الناميـة ، بما يتناسب مع قدراتها وإمكانياتها ، فضلاً عن الفارق الكبير بين أسـعار المواد الأولية التي تمتلكها الدول النامية ، وأسعار المنتجـات الصناعية التي تسـتوردها ، وللأسف فإن وسـائل الإعلام المحلية تسـاير هذا النهج طلباً لأرباح الإعلانات متناسية تأثير ذلك على سلوكيـات الأفراد وأنماط حياتهم ، ومثقلة كاهل التعليم ونظمه وسياساته بمحاولة علاج هذا الخلل وتداعياته .

جـ- تهديد السيادة الوطنية والذاتية الثقافية للمجتمعات :

من المتغيرات الدولية العديدة والمتنوعة التي طرأت على النظام العالمي وتبلورت مع بداية التسعينيات من القرن العشرين أن دول العالم الثالث بدأت تتخوف من محاولات التهميش وازدواجية المعايير وعدم توازنها في العلاقات الدولية واستباحة الشئون الداخلية للدول النامية تحت دعاوي ربما يكون ظاهرها فيه الرحمة ، بالإضافة إلى ازدواجية المعاييرفي الشئون الدولية ، هذا فضلاً عن أن كثيراً من أفكار واتجاهات العولمة تسهم في تهديد الذاتية الثقافية للمجتمعات النامية ، خاصة وأنها تلقى رواجاً وانتشاراً من خلال وسائل وتطبيقات ثورة المعلومات والاتصال سواء تمثل هذا التهديد في شكل اجتماعي أم اقتصادي أم سياسي أم ثقافي ... إلخ ، ومن هنا كانت أهمية شمول سياسات التعليم وأهدافه لتحقيق الوعي السياسي ، والثقافي وتنمية مهارات التفكير الناقد ، والتحليل ، والتقويم بما يمكن الفتية والشباب من التعامل الإيجابي مع ما يمكن أن يهدد هويتهم وذاتيتهم الوطنية .

د- قولبة النظم والمؤسسات المجتمعية :

تسعى القوى المؤثرة عالمياً في إطار "العولمة" إلى قولبة النظم والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية بمختلف اهتماماتها (تربوية - ثقافية - إعلامية ... إلخ) والتأثير في محتوى ومضمون ما تقدمه تلك المؤسسات في مختلف دول العالم وكأنها تريد أن تعيد تربية وتنشئة الأفراد بطريقتها تحت دعوى تكوين "المواطن العالمي" دون الوضع في الاعتبار الموروث العقائدي والثقافي والتاريخي والاجتماعي لشعوب كل أمة ، مما قد يؤدي إلى اجتثاث الجذور الثقافية والهوية الذاتية لكل مجتمع أو أمة ، وذلك لحساب من يمتلك القدرة والثروة والتأثير ، ويلقي ذلك عبئاً على نظم التعلم وسياساته في الارتباط بأصوله الدينية ، والتاريخية ، والجغرافية ، والبيئية ، وأن تدرك أنه يمكنها المشاركة في إعداد "المواطن العالمي" ولكن في ظل توفر شروط المساواة والتكافؤ والعدالة ..

3- التكتلات الإقليمية ، وعبر الإقليمية :

يشهد العالم الآن اتجاهاً نحو المزيد من التكتلات الاقتصادية العملاقة يدفع في طريق التكامل

الاقتصادي وإيجاد الأسواق الكبيرة ولعل من أبرز الأمثلة على ذلك "مشروع أوروبا الموحدة" وجماعة الباسيفيك الاقتصادية وكذلك شمال أمريكا للتجارة الحرة وجماعة الآسيان ، ودول الكوميسا التي تشارك مصر في عضويتها . والواقع أن هذا الاتجاه العالمي نحو التكتل أو التكامل الإقليمي إنما يرجع في جانب منه إلى طبيعة القضايا والمشكلات التي تواجه العالم المعاصر مع بداية القرن الحادي والعشرين والتي تتجاوز آثارها ونتائجها الحدود السياسية للدول فرادى وما يترتب عليها من انعكاسات على الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية على مستوى دول كل تكتل كمجموعة من جهة وكذلك على مستوى كل دولة على حدة من جهة أخرى .

هذا ويمكن رصد عدد من المظاهر المرتبطة بالتكتلات الاقتصادية العملاقة من أهمها ما يلي :

أ- الاتجاه نحو المزيد من الاعتماد الدولي المتبادل :

أدى انهيار حاجز المسافات بين الدول والقارات نتيجة لثورة المعلومات والاتصال إلى تزايد إمكانات التأثير والتأثر المتبادلين وإلى إيجاد نوع جديد من التقسيم الدولي للعمل يتم بمقتضاه توزيع العملية الإنتاجية الصناعية بين أكثر من دولة ، وإلى محاولة إيجاد نوع من الشراكة التي تسهم في إحداث نوع من التكامل بين أكثر من دولة أيضاً سواء داخل التكتل في الإقليم الواحد أو بين دول تقع في أكثر من إقليم هذا فضلاً عن ظهور مفهوم ما يعرف بالأمن والسلم العالمي والذي تكون نواته أيضاً على مستوى التكتل الإقليمي ، وبروز نشاط الشركات متعددة الجنسية (عابرة القارات) مما أسهم في تضاؤل دور الدولة ، وزيادة عمليات الخصخصة تطبيقاً لآليات الاقتصاد الحر ، ويفرض ذلك ضرورة مواكبة نظم التعليم وسياساته ، وعمليات التدريب لعمليات تحديد وإكساب الفتية والشباب والمتدربين المهارات القياسية الدولية في مجالات المهن والوظائف ، حتى تتاح لهم فرص العمل والمنافسة في سوق العمل التي تتسم بأنها أصبحت دولية.

ب- تراجع قيمة الموارد الطبيعية والخامات الأولية :

مع بدايات القرن الحادي والعشرين لم تعد الموارد الطبيعية والخامات الأولية الركيزة الأساسية للقدرة الاقتصادية للدول على المنافسة في المجال الدولي والدليل على ذلك أن معدلات النمو الاقتصادي العالية قد تحققت في دول فقيرة نسبياً في مواردها كاليابان وكوريا الجنوبية ودول

أخرى في جنوب شرق آسيا في حين أن معدلات النمو المنخفضة قد وجدت في العديد من الدول التي تتوافر لديها موارد طبيعية كثيرة ومتنوعة ، مثل باكستان والأرجنتين ، وحتى الاتحاد السوفييتي قبل انهياره ، ومعنى ذلك أن العنصر الأساسي في عمليات التنمية ، والمنافسة الاقتصادية هو نوعية الإنسان ، وطبيعة تكوينه وإعداده ، وأسلوب تفكيره ، ونمط حياته ، وامتلاكه للعديد من القيم والاتجاهات المعززة للتنمية ، ومدى قدرته على السلوك الفعلي في ضوئها ، وهي أمور تمثل محاور أساسية في سياسات التعليم التي تعي ذلك .

جـ- تنامي دور الإدارة الحديثة للمؤسسات :

إن الاهتمام بتحديث الإدارة في المؤسسات المختلفة في أي دولة ، إنما ينطلق من مقولة أن الدول لا ترث رخاءها وإنما تصنعه بأيدي أبنائها وذلك من خلال التجديد والابتكار والتطوير المستمر ، تلك المقومات التي تكفلها الإدارة الحديثة بعلاقاتها وتقنياتها المختلفة والتي تستهدف أساساً تنمية الموارد البشرية والمادية وحسن استخدامها واستثمارها فضلاً عن ترشيد الإنفاق وزيادة عمليات التمويل والاستثمار وتعظيم الاستفادة من الإمكانات المتاحة والتطوير المستمر في عناصر العمل وتحسين الأداء وغير ذلك من عمليات إدارية ، وتبني السياسات القادرة على التعامل مع الظروف والضغوط المحلية ، والإقليمية ، والدولية ، والتي تولدها عمليات المنافسة وتحقيق معايير الجودة الشاملة سواء في العمليات المرتبطة بالإنتاج ، أو المنتج ذاته ، ونظراً لأن مؤسسات التعلم في أي مجتمع تمثل الغالبية العظمى من مؤسساته الاجتماعية ، وتتحمل مسئوليات أساسية في عمليات التنشئة والتكوين فإن تحديث وتطوير وعصرنة إدارة تلك المؤسسات بات ملحاً .

د- إذكاء روح وقيم الميزة التنافسية :

أدت سياسات فتح الأسواق الإقليمية والعالمية واتساعها وما ترتب عليها من إجراءات كاتفاقية "الجات" إلى دفع الدول لدخول حلبة منافسة خطيرة ، وغير متكافئة أحياناً مما تضطر معه مؤسسات الإنتاج إلى إذكاء روح وقيم التنافس والاحتكار والقوة والتي قد لا يستطيع الصمود فيها سوى الأقوياء في الثروة ورأس المال والخبرة وعقد الصفقات والتسويق والدعاية ... إلخ ، ومن هنا كانت أهمية تضافر جهود نظم التعليم وسياساتها وخططها وكذلك مؤسسات العمل والإنتاج والتدريب

للنجاح في تحقيق وإذكاء تلك الروح ، وإكساب المهارات المناسبة لذلك الإذكاء .

4- عالمية البيئة :

إن الحديث عن البيئة كأحد التحديات في القرن الحادي والعشرين لم يعد يقتصر على البيئة المحلية وإن كان من الضروري الانطلاق منها - أو الإقليمية لأن البيئة الآن أصبحت بيئة لعالم واحد وليست لعوالم متعددة فإن مشكلات مثل التصحر أو الجفاف أو نقص الغذاء أو نقص موارد المياه أو تلوث البيئة أو انتشار الدمار الشامل إلى غير ذلك من مشكلات لم تعد تقتصر من حيث آثارها ونتائجها وكذلك من حيث القدرة على التصدي لها ومواجهتها على النطاق الوطني أو الإقليمي لمجموعة من الدول بعينها وإن كان ذلك ضرورياً - وإنما امتدت إلى دول وأقاليم أخرى متباعدة فأخذت صبغة عالمية (كونية) .

ويمكن رصد عدد من المظاهر المرتبطة بعالمية البيئة فيما يلي :-

أ- تجاوز آثار المشكلات البيئية للحدود السياسية للدول :

حيث إن أية مشكلة بيئية - مهما كانت محدودة - أصبحت لا تؤثر فقط في مجتمعها المحلي إنما تمتد آثارها ونتائجها إلى بيئات ومجتمعات أخرى سواء على مستوى الإقليم أو حتى على مستوى العالم ، وذلك من منطلق أن العالم أصبح "قرية كونية" ، وبخاصة أن تلك المشكلات ترتبط غالباً بعناصر طبيعية كالهواء والماء والتربة ، أو عناصر بشرية يسرت لها وسائل الانتقال والاتصال ظروفاً متاحة للانتقال والهجرة . ويلقي ذلك بأعبائه على نظم وسياسات التعليم لتكوين وتنمية ذلك النوع من الوعي الشامل بالبيئة وقضاياها ومشكلاتها ..

ب- تنامي الصراع والمنافسة :

يؤدي تدهور أوضاع البيئة في منطقة من المناطق داخل المجتمع الواحد وبخاصة المناطق الأكثر فقراً إلى ظهور سلوكيات غير مرغوب فيها وربما تكون انحرافية لدى الكثير من القاطنين في تلك المنطقة ولا تقتصر آثار ونتائج تلك السلوكيات على منطقة بعينها ولكن تمتد إلى بقية مناطق المجتمع الأخرى ، ويمكن أن ينطبق ذلك على المجتمعات المتجاورة أو حتى المناطق الإقليمية على مستوى العالم والدليل على ذلك خشية دول الشمال من الآثار المباشرة وغير المباشرة للمشكلات

التي تعاني منها دول الجنوب ، ويسهم ذلك كله في تنامي أسباب وعمليات الصراع والمنافسة بين البيئات والمجتمعات ، على مستوى العالم سواء في أفريقيا ، وآسيا أو أوروبا وأمريكا اللاتينية وحتى في أمريكا الشمالية ذاتها . ومن هنا كانت أهمية تضمين سياسات التعليم ومناهجه ، مفاهيم وسلوكيات مرتبطة بالمشاركة في تنمية البيئات المحلية ، والتغلب على أسباب الصراع والمنافسة ..

جـ- تنامي الحوار الدولي والمسئولية المشتركة :

أصبحت قضايا البيئة ومشكلاتها جزءاً رئيسياً من عمليات الحوار والتفاوض بين الدول ، وعلى المستوى العالمي مثلما حدث في مؤتمري "البيئة والتنمية" الذي عقدتهما الأمم المتحدة في كل من البرازيل عام 1992 وجنوب أفريقيا عام 2002 والذي تم خلالهما التأكيد على حماية التوازن البيئي العالمي على أساس من احترام الحقوق والالتزامات بين دول الجوار على المستوى الإقليمي أو المستوى العالمي والتعاون المتبادل ؛ لتحقيق ذلك وللتغلب على المشكلات البيئية وتسوية النزاعات الخاصة بالتعويضات والأضرار وتعويض الدول النامية عما يصيبها من أضرار تسببها الدول الصناعية وفقاً لأحكام المسئولية الدولية ، والتي تنظمها اتفاقية "كيوتو" والتي انسحبت منها الولايات المتحدة الأمريكية مؤخراً تهرباً من تلك المسئوليات .

هذا فضلاً عن الاتفاقيات البيئية التي يتم إبرامها بين الدول المختلفة سواء كانت متجاورة أو غير متجاورة وسواء كان ذلك مرتبطاً بالبيئة بكل عناصرها وبشكل مستمر أم كان على مستوى التعامل مع قضايا محددة كالكوارث البيئية وغير ذلك .

د- الارتباط الوثيق فيما بين البيئة والتنمية :

إن البيئة والتنمية صنوان متلازمان حيث إن البيئة بمكوناتها المختلفة ، سواء أكانت طبيعية أم بشرية أم اجتماعية تمثل الوعاء الأساسي للتنمية وبذلك أصبح الشرط الأساسي والمهم لنجاح أي تنمية هو توفير بيئة صالحة لحدوثها ونجاحها ، وكذلك فإن العكس أيضاً صحيح ، فالشرط الأساسي والمهم أيضاً لتوفير مقومات البيئة الصالحة بشرياً وطبيعياً ومادياً واجتماعياً ، هو توفير قدر كبير من التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة التي تزيد من فرص تحسين البيئة ، وتعظيم

مواردها وإمكانياتها ، وصون تلك الموارد بما يدعم استمرار عمليات التنمية ، ومن هنا كان الاهتمام بعمليات التنمية المستدامة التي تستهدف تحقيق ذلك الارتباط ، والتي يمكن أن تسهم سياسات التعليم ومناهجه وبرامجه في تحقيق ذلك النوع من التنمية الذي يستهدف كلاً من الإنسان ، والبيئة ، والتنمية .

ثانياً : المتغيرات المحلية ..

يمكن رصد عدد من أهم المتغيرات المحلية وما يرتبط ببعضها من تحديات سواء في المجالات السياسية، أو الاقتصادية ، أو الاجتماعية التي اتسمت بها سنوات الربع الأخير من القرن العشرين وهي :

1- **انتصار أكتوبر** 1973 ..

حيث حققت قواتنا المسلحة ، ومختلف قوى الشعب المصري ، انتصاراً استردت من خلاله كرامتها ، وعزتها ، ومجدها ، الذي صنعته طوال تاريخها العريق ، وعبرت من خلال هذا الانتصار إلى ملامح ورؤى مستقبلها التي تتطلع إليه تعويضاً لسنوات الاستنزاف ، التي حققت تطعيماً واقعياً للقدرة على مواجهة العدو من جانب ، في الوقت التي حققت فيه أيضاً استنزافاً للموارد من جانب آخر ، وفرضت علينا ضرورة المحافظة على مقومات الانتصار سواء كانت معنوية أو مادية ، وأن نعد دائماً ما استطعنا من قوة حتى نتمكن من الحفاظ على مكتسباتنا ، وعزتنا ، وكرامتنا .

2- **إعلان المنابر وحرية تكوين الأحزاب ..**

في ضوء التوجه نحو المزيد من تحقيق وتطبيق الديمقراطية ، والتعددية اتجهت القيادة السياسية نحو إعلان عدد من المنابر في إطار ما كان يعرف بالاتحاد الاشتراكي العربي خلال عام 1975 ، وتحولت بعد ذلك إلى أحزاب سياسية خلال عام 1977 ، تتسم بأن التفاوتات فيما بين برامجها محدودة جداً ، وكذلك فإن فاعليتها السياسية في الواقع الفعلي محدودة أيضاً ، إلا أن وجود تلك الأحزاب أتاح الفرصة لبروز رؤى ووجهات ومصالح ربما متعارضة فيما يتعلق بمختلف السياسات الاقتصادية ، والاجتماعية ، ومنها سياسات التعليم .

3- **برنامج الإصلاح الاقتصادي (التكيف الهيكلي)**

بدأت مصر هذا الاتجاه بشكل ملموس اعتباراً من النصف الثاني من عقد السبعينيات (بداية الربع الأخير من القرن العشرين) ، فيما عرف بسياسات الانفتاح الاقتصادي ، التي اتسمت بأنها كانت وراء نوع من الانفتاح الاستهلاكي ، الذي أسهم في مزيد من الاستنزاف لموارد الدولة في مجالات ومشروعات لم تضف إلى القاعدة الإنتاجية شيئاً يذكر ، بل على العكس فقد أسهمت في زيادة تشوهات بنية الرأسمالية المصرية ، وقيام نخبتها المالية التي أفادت من سياسات الانفتاح بتوظيف ثروتها في مشروعات وهمية غير استثمارية ، سرعان ما تلاشت ، إلا أنها كانت من شدة الحيطة بحيث أنها استفادت من القرارات الاقتصادية المصاحبة في تأمين جزء من ثرواتها بالخارج ، واستنزاف نشاطات الاستيراد في التوزيع والاستهلاك البذخ ، والإكناز العقاري ، فضلاً عن استمرار حصار الرأسمالية الصناعية بقيود بيروقراطية الأجهزة الحكومية ..

وفي الثمانينيات (العقد قبل الأخير من القرن العشرين) اتسمت السياسة الاقتصادية بالدفع تدريجياً نحو ما يلي :-

- تحرير جزئي لأسعار السلع ، والفائدة المصرفية ، والصرف الأجنبي .
- خفض الاستثمار العام وتركيزه في البنية الأساسية والإحلال والتجديد .
- تقليص نمو العمالة في القطاع العام والإدارة الحكومية .

وساعد في استمرار تلك السياسات ، وزيادة ضرورات الأخذ بها تلك الاثار السلبية التي ترتبت على انهيار أسعار الصادرات البترولية عام 1986 ، فضلاً عن تفاقم الاختلالات الهيكلية في المعدلات الاقتصادية والأداء الاقتصادي العام سواء على المستوى الداخلي أو الخارجي .

ومع بداية التسعينيات (العقد الأخير من القرن العشرين) زادت قوة الدفع المرتبطة بضرورات الأخذ بسياسات الإصلاح الاقتصادي (التكيف الهيكلي) للتغلب على الاختلالات الهيكلية التي يعاني منها الاقتصاد المصري ، وكان من بين أهم مظاهر تلك الاختلالات ما يلي :

أ- اختلال التوازن الاقتصادي (فيما بين الصادرات والواردات) ..

فقد تضاعفت معدلات الواردات بالنسبة للصادرات اثنتى عشر مرة خلال الفترة من عام 1979

وحتى عام 1990 نتيجة للنمو السريع في معدلات الواردات الغذائية ، والاستهلاكية ، والاستثمارية ، في الوقت الذي تباطأت فيه الصادرات السلعية عن ملاحقة هذا التزايد المتسارع في الواردات ، مما تسبب عنه عجز في الميزان التجاري ، ولمواجهة هذا العجز لجأت الحكومة إلى استخدام الاحتياطات النقدية الخارجية والتوسع في الاقتراض الخارجي الذي يزيد من حجم الديون .

ب- ارتفاع معدلات التضخم ..

شهد الاقتصاد المصري خلال الفترة من عام 1975 حتى عام 1992 موجات حادة من ارتفاع الأسعار وتزايد معدلات التضخم ، حيث بلغ هذا المعدل 16,7% عام 89/88 وارتفع إلى 18,6% عام 90/89 ، واستمر في الارتفاع إلى أن بلغ 21,4% عام 1991/90 ، وطبيعي أن استمرار تزايد هذا المعدل إنما يعني في الواقع استمرار تزايد وارتفاع الأسعار .

جـ- عدم التناسب بين الإدخار المحلي والاستثمار ..

أشارت البيانات إلى أن متوسط نسبة الفجوة الإدخارية في الفترة من عام 1974 حتى عام 85-1986 بلغ حوالي 15% من الناتج المحلي ، نتيجة لانخفاض سعر الفائدة وعدم اتساقه مع معدلات التضخم المحلي ، مما اضطر الأفراد للاتجاه إلى إحلال الادخار بالعملات الأجنبية محل الادخار بالعملة المحلية ، وأسهم ذلك في تعدد أسعار الصرف تبعاً لتعدد أسواق الصرف وتعدد النظم والقواعد والقرارات التي تحكم كل سوق منها ، مما أتاح الفرصة للتوسع في تجارة العملة ، والمضاربة على سعر الجنيه المصري مؤدياً إلى تدهور قيمته ..

د- زيادة العجز في الموازنة العامة للدولة ..

حيث بلغ عجز الموازنة العامة عام 1989/88 حوالي 25% من الناتج المحلي الإجمالي ، نتيجة قصور الإيرادات العامة عن مواكبة التزايد السريع في النفقات العامة ، وزيادة معدلات التضخم ، مما كان له انعكاساته على خفض معدلات الإنفاق على القطاعات المختلفة بالدولة ..

4- التنمية البشرية

فرضت التغيرات والتطورات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وكذلك الإنجازات العلمية

والتكنولوجية في نهاية القرن العشرين ، ضرورة التأكيد على مفهوم وتطبيقات "التنمية البشرية" بجانبيها المادي (الاقتصادي والاجتماعي) والمعنوي (حرية - كرامة - تكافؤ - عدل - أمن - رضا نفسي - ..) بحيث يتم من خلال تبني هذا المفهوم تلبية الحاجات الأساسية للإنسان سواء كانت مادية (غذاء - صحة - مسكن - عمل ..) أم كانت معنوية واجتماعية (المشاركة - حرية التعبير - حرية الاعتقاد - حرية التنقل ..) وتهيئة المناخ المجتمعي والبيئي والمؤسسي المناسب لاكتشاف وتنمية ورعاية قدرات الإنسان وإمكاناته وإطلاقها إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه تأكيداً لإنسانية الإنسان وذاتيته ودعماً لبيئته ومجتمعه وعالمه .

لذا يمكن رصد العديد من المظاهر المرتبطة بمجالات التنمية البشرية فيما يلي :

أ- الزيادة السكانية :

بلغ عدد سكان الوطن العربي عام 2000 حوالي 285 مليون نسمة ، وفي مصر وحدها حوالي 66,5 مليون نسمة ، وإذا علمنا أن متوسط معدل النمو السنوي السكاني يتراوح بين 2,8 : 3% سنوياً وفي مصر حوالي 2.3% فإن معنى ذلك أن عدد سكان الوطن العربي سوف يصل عام 2025 إلى حوالي نصف مليار نسمة وفي مصر حوالي 95 مليون نسمة ، كما أن ما يقرب من 40 - 50% من هذا العدد سواء على مستوى مصر أو العالم العربي يقع في سن التعليم ، ومعنى ذلك أن حوالي 200 - 250 مليون نسمة عام 2025 سوف يمثلون مجتمع نظم التعليم التي ينبغي أن تستوعبهم وتوجه إليهم جهودها وبرامجها ، كما أن حوالي 85% من هؤلاء سوف يكونون في مناطق حضرية (المدينة وضواحيها وأطرافها) .

مع الوضع في الاعتبار تفاوت الخدمات التعليمية والصحية ، وتوفير مياه الشرب النقية والصرف الصحي ، والطرق ووسائل المواصلات وغيرها من الخدمات ، فيما بين تلك المناطق التي تقع في نطاق الحضر داخل المدينة الواحدة ، ناهيك عن وجود 15% ممن هم في تلك السن بالريف والبادية ، بحيث يفرض ذلك كله تحديات على نظم التعليم ، استيعاباً ، واستمراراً وتلبية للاحتياجات التعليمية والثقافية والمهنية .. إلخ .

ب- ضعف الخصائص السكانية :

مازالت الأمية من أخطر المشكلات التي تضعف من خصائص السكان في الوطن العربي عامة، ومصر خاصة ، لما يرتبط بها من عدم القدرة على المشاركة والاستفادة من أدوات الاتصال والتواصل ممثلة في اكتساب الحد الأدنى من مهارات القراءة والكتابة ومبادئ الحساب فضلاً عن انعكاساتها على الظروف والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للفرد والمجتمع على حد سواء . حيث نلحظ أن عدد الأميين في العالم العربي في الشريحة العمرية من 15 - 45 سنة بلغ حوالي 40 مليوناً عام 2000 يمثلون 35% من إجمالي أفراد هذه الشريحة العمرية والبالغ عددهم حوالي 110 ملايين نسمة في السنة نفسها (نسبة أمية الإناث حوالي 40% وأمية الذكور 30%) وفي مصر خلال العام نفسه حوالي 35% أيضاً مما يعادل أكثر من عشرين مليون نسمة هذا بالإضافة إلى أولئك الذين يتركون المدرسة الابتدائية (الأساسية) قبل سن 15 سنة دون الحصول على شهادة إتمام الدراسة الأساسية، فضلاً عن الأعداد التي لا تجد أصلاً مكاناً في المدرسة الابتدائية والذين يصل عددهم إلى حوالي 2 مليون طفل على مستوى الوطن العربي ، نصفهم على الأقل في مصر وحدها . وطبيعي أن هاتين الفئتين (الذين لم يلتحقوا أصلاً بالمدرسة الابتدائية وأولئك الذين يتركونها قبل إتمام سنوات الدراسة بها) هما الفئتان اللتان تفرزان ظاهرتين خطيرتين لهما آثارهما الضارة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي ، وكذلك السياسي فضلاً عن آثارهما النفسية على الأطفال أنفسهم ، وهما :

- ظاهرة أطفال الشوارع .
- ظاهرة عمالة الأطفال .

واللتان ينتج عنهما مظاهر سلوكية انحرافية متنوعة فضلاً عن آثارهما الصحية والاجتماعية والنفسية على كل من هؤلاء الأطفال وأسرهم .

هذا فضلاً عن تأثير ضعف الخصائص السكانية الأخرى خاصة تلك المرتبطة بضعف المستوى الصحي ، والوعي بأهميته وبخاصة في المناطق النائية والمحرومة (الريف والبادية) ، بالإضافة إلى افتقاد كثير من هؤلاء للعديد من المهارات الاقتصادية ، والاجتماعية ، والثقافية المرتبطة بزيادة فعالياتهم وقدراتهم على المشاركة في تنمية مجتمعاتهم .

جـ- ضعف الدور التربوي التقليدي للأسرة والمدرسة :

كان للتغيرات والتحولات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدها العالم ككل والمنطقة العربية بصفة خاصة ، أثر كبير على إضعاف الدور التربوي الذي كانت تمارسه الأسرة على مر السنين وكذلك المدرسة أيضاً ، حيث اختلفت الاهتمامات وتنوعت وتكونت أولويات جديدة واختلطت الأدوار داخل الأسرة وتخلخلت بعض القيم والثوابت ، كما تنوعت وتعقدت وظائف المدرسة واكتظت فصولها وأصبحت إمكاناتها محدودة وفقيرة ففقدت هيبتها وضعف تأثيرها .

نلاحظ في الوقت نفسه زيادة وتنامي تأثير مؤسسات ووسائط أخرى كالإعلام بمختلف وسائله ودور العبادة والأندية والشوارع وجماعات الأقران وغيرها مما أكسب تلك المؤسسات قوة أكبر في فعاليات التنشئة ، وإعداد الأفراد ، إلى درجة أن كثيراً من الأصوات تنادي الآن بالاهتمام بمؤسسات التربية غير النظامية - وكذلك بعمليات التربية التي تتم بشكل عرضي -حتى لو كان ذلك على حساب مؤسسات التعليم النظامي كالمدارس ومعاهد التعليم أو على الأقل بالتعاون معها تحقيقياً لمبادئ التعليم المستمر ، والتعلم مدى الحياة .

د- زيادة معدلات الهجرة من الريف إلى المدينة :

يقيم أكثر من 50% من سكان العالم العربي عامة ، ومصر خاصة في المدن والمناطق الحضرية ، وستستمر الزيادة في هذه النسبة على مر السنوات وذلك بسبب الهجرة من الريف والبادية إلى المدينة نتيجة للتفاوت الواضح في الخدمات التي يحتاج إليها السكان بين الريف والبادية وبين المدينة ، سواء كانت خدمات صحية أو مياه مأمونة أو صرف صحي أو خدمات تعليمية متنوعة أو خدمات ثقافية وترفيهية ... إلخ . وبذلك يزداد التوسع العمراني في المدن وضواحيها ، سواء كان هذا التوسع مخططاً أو غير مخطط مما قد يترتب عليه ظهور المناطق العشوائية بما تحويه من أعراض اجتماعية متعددة لها أثرها السلبي على عمليات تنشئة الفتية والشباب ، وعلى البيئة ذاتها فضلاً عن تأثير الحياة في المدن بشكل عام على نمط العلاقات الاجتماعية ، هذا بالإضافة إلى ما يترتب على ذلك من تفريغ الريف والبادية من القوى البشرية التي كان ينبغي أن نهتم بتنميتها والارتباط بها . ومن هنا كانت الدعوات الملحة إلى ضرورة ارتباط التعلم بالبيئة والمجتمع حتى يكون له معنى ويسهم في إكساب المتعلمين مهارات مرتبطة بسوق العمل .

الهوامش :

1 ـ إبراهيم محرم ، مفهوم وأبعاد ومحددات التنمية المستدامة ، معهد التخطيط القومي ، 1997 .

2 ـ إسماعيل صبري عبد الله ، الكونية ، ورقة عمل (3) ضمن مشروع مصر 2020 ، منتدى العالم الثالث ، مكتب القاهرة ، 1998 .

3 ـ السيد يس ، الكونية والأصولية ومابعد الحداثة ، الجزء الأول ، المكتبة الأكاديمية ، القاهرة ، 1996 .

4 ـ حامد عمار ، التنمية البشرية في الوطن العربي ، دار سعاد الصباح ، القاهرة ، 1993 .

5ـ صموئيل هانتجتون ، الموجة الثالثة ـ التحول الديمقراطي في أواخر القرن العشرين ، ترجمة عبد الوهاب علوب ، دار سعاد الصباح ، القاهرة ، 1993.

6 ـ علي علي حبيش ، التقدم العلمي والتكنولوجي ، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر رؤية مستقبلية حول تنمية الفتية والشباب العرب في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ، المنظمة الكشفية العربية ، القاهرة ، 1999 .

7 ـ كريستيان كوميليان ، تحديات العولمة ، مستقبليات ، العدد (102) ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، 1997 .

8 ـ هانس بيتر مارتين ، فخ العولمة ، ترجمة عدنان عباس علي ، عالم المعرفة ، العدد (238) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 1998.

9 ـ همام بدراوي زيدان وآخرون ، الإعلام المعلوماتي وبعض صيغ التعليم من بُعد في عالمنا المعاصر ، دراسات تربوية ، العدد 72 ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، 1994.

• الفصل الثالث •

تحليل وتقويم السياسات التعليمية

يمكن تحديد عدد من المجالات المتكاملة التي ينبغي مراعاتها بشكل شمولي عند تحليل السياسات بصفة عامة ، والسياسات التعليمية بصفة خاصة ، ومن بين أهم تلك المجالات ذات العلاقة بتحليل السياسات ، وما يرتبط بها من معايير ما يلي :-

أولاً : المجال الداخلي ..

ويقصد بهذا المجال التحليل الداخلي للسياسة التعليمية ، من حيث صياغتها ، ونوعية مكوناتها ومن بين أهم المعايير ذات العلاقة بالتحليل الداخلي للسياسة التعليمية ما يلي :-

1- **التوثيق ..**

ويرتبط هذا المعيار بوجود (أو عدم وجود) محتوى السياسة التعليمية ضمن وثيقة بحيث تأخذ طابعاً رسمياً ، وموضحاً بها البيانات ذات العلاقة ، مثل عمليات الإعداد ، وتوقيتاتها ، وعمليات تبنيها كوثيقة رسمية من خلال القنوات التشريعية ، وبدء تنفيذها ..

2- **وضوح رسالتها ورؤيتها المستقبلية ..**

السياسة التعليمية تمثل تصوراً مستقبلياً يراد التوصل إليه ، وتحقيقه ، لذلك لابد أن تكون رسالتها المتضمنة لرؤيتها المستقبلية واضحة ومعبرة عن تطلعات المجتمع وأفراده .

3- **التحديد والوضوح ..**

إن القدرة على تحديد ووضوح غايات وأهداف السياسة التعليمية تمثل عنصراً فعالاً وأساسياً في تفهمها ، والوعي بها ، والتحمس لها ، والدفاع عنها ، والتهيؤ لتطبيقها .

4- **الشمولية ..**

تعبر السياسة التعليمية عن مجموعة متنوعة من السياسات الفرعية المرتبطة بكل مجال من مجالات العملية التعليمية من جانب ، وبعلاقة العملية التعليمية والنظام التعليمي ككل بالمجتمع واحتياجاته من جانب آخر ، لذلك كان من الضروري أن تتسم غايات وأهداف السياسة التعليمية بالشمول سواء للجوانب الكمية ، أو الكيفية ، فضلاً عن شمولها لجميع مكونات وعناصر العملية التعليمية لترابطها الوثيق مع بعضها البعض ، ولتبادل التأثير والتأثر فيما بينها من جانب ، وبين العملية التعليمية والنظام التعليمي بالمجتمع من جانب آخر .

5- **الاتساق ..**

تمثل غايات وأهداف السياسة التعليمية نظاماً متكاملاً متناسقاً ، ومن هنا كان من الضروري ، وضوح ارتباطها بجوانب وعناصر العملية التعليمية ، بالإضافة إلى تلك الجوانب والعناصر ذات العلاقة والتي تمثل جوانب مساندة وداعمة لها - بحيث تبدو متكاملة لا نقص فيها ، ولا تداخل ، ولا تكرار ، ولا تناقض .

6- **الواقعية ..**

تعتبر الواقعية أحد الضمانات الأساسية لنجاح تطبيق السياسة التعليمية سواء تمثلت هذه الواقعية في دقة البيانات والمعلومات التي كانت أساساً لبناء وصياغة السياسة التعليمية ، أو تمثلت في توافق غاياتها وأهدافها العامة مع الإمكانات المتاحة والممكنة .

7- **الاستمرارية ..**

سبق القول إن السياسة التعليمية تمثل تصوراً وجهداً مستقبلياً ، سوف تظهر آثاره ونتائجه بعد سنوات ، لذلك فإنه لابد من تواصل الجهود التي تسير في اتجاه أو عدة اتجاهات متساندة لتحقيق تلك الآثار والنتائج ، وبالتالي فإنه من الضروري إتاحة الفرصة الزمنية المناسبة والكافية لتطبيقها وضمان استمراريتها من جانب ، فضلاً عن تواصلها مع السياسات التعليمية السابقة عليها ، واللاحقة لها من جانب آخر ، وذلك من منطلق أن كل من هذه السياسات إنما تعبر عن احتياجات ومتطلبات المجتمع ، وفئاته ، وأفراده من جانب آخر .

ثانياً : المجال المجتمعي المحلي

ويقصد بهذا المجال التحليل المجتمعي المحلي للسياسة التعليمية في مراحلها المختلفة ، في علاقاتها بالعوامل والقوى المجتمعية سواء كانت مادية أو معنوية ، ومن بين أهم المعايير ذات العلاقة بالمجال المجتمعي ما يلي :-

1- المبادئ والقيم الإنسانية الأساسية :

إن مجموعة المبادئ والقيم الإنسانية الأساسية التي تعارف عليها البشر ، ونصت عليها الشرائع السماوية ، وتضمنتها المواثيق الأساسية في المجتمعات ، كالعدالة ، والمساواة ، وتكافؤ الفرص ، والحق في الرعاية الشاملة للأفراد ودون تمايز ، تمثل محكات أساسية للسياسات التعليمية .

2- الاستفادة من المعلومات ونتائج البحوث التربوية ..

إن الجانب الفني المتمثل في نتائج البحوث ، وتوفر المعلومات التربوية يكون على قدر كبير من الأهمية قبل وأثناء مرحلة صنع القرار المرتبط بالإصلاح التربوي ، ويسبق في أهميته كل من البحث عن قروض ، وبدء الإصلاح ، وتقل نسبياً أهمية هذا الجانب كلما اتجهنا إلى عمليات التنفيذ الفعلية .

3- القدرة على التفاوض وحل الصراعات والمشكلات خلال مراحل السياسة التعليمية ..

إن المداخلات وإثارة القضايا والتساؤلات التي يمكن أن تقلل من شأن بعض أو كل التوجهات والأولويات ، أو تشكك فيها أو في بعضها أو بعض أجزاء وعناصر أي منها يكون غير مسموح بها، لأنه يبدو أن السماح بذلك قد يفهم منه أن المقصود هو تغيير القيادة المسئولة ، أو إحداث مشكلة سياسية ، أما في مراحل التخطيط والتنفيذ فإنه توجد بالضرورة اختلافات في البيانات والمعلومات ونتائج البحوث ذات الصلة ، فضلاً عن ضرورة توفر قدر من المهارات السياسية التي تبرر أو تحل الصراعات أو المشكلات ذات العلاقة بعمليات التنفيذ .

4- تحقيق المشاركة التي تضمن تأييد الرأي العام ، وتمثيل القوى صاحبة المصلحة .

- من السهل نسبياً الحصول على تأييد أو اجتماع في الرأي قبل وأثناء مرحلة تحديد أولويات وتوجهات السياسة التعليمية ، مقارنة بالصعوبات الرئيسية التي تظهر أثناء مرحلتي التخطيط

والتنفيذ ، وربما يرجع ذلك إلى الأسباب التالية :-

أ- إن مرحلة الصناعة والصياغة تختص بالغايات والأهداف العامة ، وليس بالآليات والإجراءات التي ستستخدم لتحقيقها ، ويسودها المنطق التي ترتكز عليه الغايات .

ب- إن مفاوضات وحوارات مرحلة الصناعة والصياغة تميل إلى عدم السماح للأطراف بالدخول في مناقشات حول المشكلات الواقعية ، والأثر الحقيقي لما يمكن أن يطبق من توجهات وأولويات

جـ- من المحتمل عدم وجود أي من الأطراف ممن يكون لديه وعي وإدراك كاملين لفهم حقيقة ما يمكن أن يكون عليه أثر تطبيق التغييرات المرتبطة بأولويات وتوجهات السياسة التعليمية ، حيث إن الأهمية الحقيقية ، والأثر الفعلي لتلك التغييرات لا يظهر ولا يتضح إلا بعد انتهاء تطبيقها واستمرارها .

5- تحقيق توازن الاحتياجات والمصالح ، وكيفية تلبيتها

- إن اختلاف الرؤى ، والاختلافات ، والصراعات التي يسببها التغير التربوي وبخاصة عند مرحلة التنفيذ ترجع أساساً إلى كل من سيادة منطق الاهتمامات الشخصية من جانب ، وحالة الشك في تأثيرات ذلك التغيير على المواقف التي تواجه مختلف الأشخاص ذوي العلاقة بالعملية التعليمية سواء أكانوا معلمين أم إداريين أم أولياء أمور أم طلاباً أم أصحاب مصالح أخرى مرتبطة بالعملية التعليمية كمؤلفي كتب ، أو ناشرين ، أو منتجي أدوات مكتبية أو تجهيزات تعليمية ومستلزمات أخرى .. وغير ذلك ، من جانب آخر ..

6- اتخاذ القرارات المناسبة في التوقيت المناسب

- إن مستقبل عمليات التغيير التربوي يعتمد بشكل أساسي على عوامل قد لا تكون مرتبطة بصناعة وصياغة السياسات التعليمية ، قدر ارتباطها بتحديد الأولويات وتوقيت حدوثها باعتبار الأخيرة من أكثر العمليات أهمية وحساسية ، ومعنى ذلك أن المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية يكون لها بالفعل أثر هام على ما يتم اتخاذه من قرارات .

7- مراعاة البعد الوطني في علاقته بالبعد الدولي ..

- إن العلاقة بين البعدين الدولي والوطني تكون أكثر وضوحاً في الدول النامية عنها في الدول المتقدمة حيث يكون للبعد الدولي (تأثيرات وضغوط سياسية من حكومات ، تأثيرات منظمات تمويل دولية ، تأثيرات مؤسسات أخرى مانحة .. إلخ) أثر واضح على تحديد توجهات وأولويات السياسات التعليمية ، وقد يتوافق هذا التأثير الخارجي مع الأولويات الوطنية في بعض الأحيان ، وفي أحيان أخرى لا يتوافق ، ويصبح في هذه الحالة من الضروري إحداث تعديلات في التوجهات والأولويات الوطنية .

8- توفر قنوات الاتصال ذات الاتجاهين داخل النظام التعليمي وخارجه ..

- إن توفر قنوات وأساليب الاتصال بمختلف أنواعها تعد أمراً ضرورياً خلال جميع مراحل وعمليات صناعة وصياغة السياسة التعليمية أو مراحل التخطيط والتنفيذ ، سواء كانت تلك القنوات والأساليب داخل النظام التعليمي من قمته إلى قاعدته ، والعكس ، أو كان فيما بين النظام التعليمي ومستوياته القيادية وبين النظام المجتمعي ككل بمختلف قطاعاته السياسية ، والتشريعية ، والإعلامية ، والجماهيرية ، والاقتصادية .. إلخ ، حيث إن عمليات الاتصال الفعالة تتيح بشكل دائم انسيابية تدفق البيانات والمعلومات بالكم والنوعية المناسبين وفي الوقت المناسب ، فضلاً عن ضمانها لوجود علاقة وثيقة بين الباحثين والفنيين المتخصصين من جهة ، ومتخذ القرار من جهة أخرى .

9- الاستفادة من الخبرات السابقة محلياً وعالمياً ..

- من المفيد في عمليات صناعة وصياغة السياسات التعليمية وأولوياتها ، أن ينظر المسئولون إلى ما تفعله الدول المماثلة ، إما لأن الغالبية العظمى من هذه الدول قد اختارت حلولاً بعينها أو لأن الدولة التي اختارت طريقاً متفرداً قد حققت نتائج جيدة ومتميزة ..

ثالثاً : المجال الدولي ..

ويقصد بهذا المجال تحليل السياسة التعليمية من منظور دولي ، وذلك من حيث القدرة على مقارنة بعض نتائج تطبيقها ، ولو في بعض المجالات - بنتائج مماثلة في دول أخرى ، أو في ضوء مؤشرات دولية متفق عليها حيث تفيد وجهة النظر الدولية عن الخبرات التربوية المحلية في أحيان

كثيرة في التوصل إلى رؤى وأفكار ونظريات يمكن أن تفيد المسئولين الذين يسعون إلى تحسين وتطوير سياساتهم وأولوياتهم التعليمية ، ومن الطبيعي أن تكون وجهة النظر الدولية المشار إليها معتمدة على أسس ومؤشرات موضوعية تدعمها إجراءات ونتائج بحوث مسحية مقارنة عبر ثقافية، أو نتائج اختبارات موضوعية تستهدف تحديد المستويات التحصيلية ، أو المهارية القياسية ، والتي يتم تصميمها بطريقة علمية تراعي توفر التكافؤ ، والمساواة ، ومراعاة الظروف المجتمعية ، وسيتم عرض عدة نماذج دولية تعتمد على إجراء الدراسات والبحوث الدولية المقارنة التي يمكن الاستفادة من نتائجها في صناعة أو تعديل السياسات التعليمية وتحديد أولوياتها ، وهذه النماذج هي :-

1- الجمعية الدولية لتقويم منجزات التعليم "IEA"

"International Association For the Evaluation of Educational Achievment"

تهدف الجمعية إلى تقويم وتحسين وتطوير السياسات التعليمية وخططها وبرامجها ، عن طريق تصميم وتطبيق الدراسات الدولية المقارنة ، التي تستهدف تقويم الإنجازات التعليمية مؤكدة فيها على طرق وأساليب ومستوى الأداء ، وما يرتبط به من متغيرات .

وقد أنشئت هذه الجمعية في أواخر خمسينيات القرن العشرين ، وتطورت من مجرد معهد ثم معاهد بحوث تعاونية إلى شبكة واسعة تمثل أكثر من خمسين نظاماً تعليمياً ، يمثل في الجمعية العمومية لها واضعو السياسة التعليمية للدول التي تمثل نظم التعليم المشار إليها ، كما يعتبر منسقو البحوث الوطنية ومراكز دراسات الـ (IEA) أبرز شخصيات الدولة وبعضهم من قيادات وزارات التربية والتعليم ، والبعض الآخر من الجامعات ، ومراكز البحوث المستقلة ، وبذلك فإن هذه الجمعية الدولية لتقويم إنجازات التعليم تمثل بيت كبير للخبرة الدولية ، وملتقى واضعي السياسات التعليمية على مستوى معظم دول العالم ..

وقد نظمت الـ IEA على مر السنين كثيراً من الدراسات المسحية في موضوعات مدرسية أساسية ، يرتبط معظمها بتوجيهات المناهج ، وهو القياس المشترك لمحصلات التعليم الذي يعتمد على تحليل المناهج للدول المشتركة ، وتتضمن جميع هذه الدراسات الأجهزة المتغيرة في المدرسة والمحتوى والصفوف الدراسية ، كذلك متغيرات خلفيات المعلمين والطلاب والدراسات التي تمت

في الرياضيات ، العلوم والقراءة ، التربية الوطنية والإنجليزية والفرنسية كلغات أجنبية ، كما قامت بالإضافة إلى ذلك بالدراسات التي لا تعتمد على المناهج، مثل مشروع ما قبل المدرسة الابتدائية (دراسة السياسات والممارسات في العناية بالطفل) ، ودور الكمبيوتر في الدراسات التربوية وتلا ذلك المؤتمر الثاني للمعلومات / التكنولوجية في الدراسة التربوية Second information Technology in Education study (SITES) . وقد بدأ SITES في الجزء الأخير من عام 1997 بمؤشرات قياس، وقد تم إجراء مسح مدرسي محدود لشهر نوفمبر 1998 ، وتم تخطيط وحدتين أخريين للقياس إحداهما لقضية الدراسات الدولية المقارنة للوسائل الجديدة في استخدام المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات ، ومسح لمدارس المعلمين والطلاب لسنة 2001 ، وحتى وإن كانت IEA تقوم بالعديد من الدراسات الجارية ، فإن أكبر الدراسات المقارنة التي أجرتها المنظمة كانت دراسات TIMSS ، وستتم مناقشة بعض النتائج التي حصلت عليها في هذه الدراسة ، وكما سبق أن ذكرنا فإن IEA تعترف بغرضين لمنجزات الدراسات الدولية المقارنة .

1- تزويد واضعي السياسة التعليمية والقائمين بها بالمعلومات عن مستوى نظامهم التعليمي فيما يتعلق بالمجموعة التي ينتمي إليها .

2- المساعدة في فهم أسباب الاختلافات التي تمت ملاحظتها بين لأنظمة التعليمية ، ولكنها تدخل في اهتمامات الباحثين .

وفي نفس اتجاه هذين الغرضين فإن IEA تحاول في دراستها القيام بنوعين من المقارنات ، ويتضمن النوع الأول مقارنة دولية واضحة عن آثار التعليم في تحقيق الأهداف (أو الأهداف الفرعية) على الاختبارات الدولية .

ويظهر ذلك بالنسبة لـ TIMSS في الجدول رقم 1 ، والثاني يختص بتوضيح كيف أن المنهج المقصود (ما يجب أن يعلم في صف معين) ينجز في المدارس ويحققه الطلاب ، ويركز هذا النوع من المقارنات بصفة رئيسية على التحليلات الوطنية لنتائج الدولة .

ومنذ قامت IEA كهيئة بحوث تعاونية فقد اهتمت أساساً بالدراسات الدولية المقارنة من وجهة نظر الإدراك البحثي . رغم أنه في النصف الثاني من الثمانينيات بدأت IEA بالتعرف على

الاهتمامات المتزايدة لواضعي السياسة التعليمية في المؤشرات التربوية ، لذلك قبلت IEA التحدي لخدمة اهتمامات واضعي السياسة التعليمية والباحثين ، وما تضمنته دلائل حققته IEA من مطبوعات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OEDC التي تصور كيف أن IEA قد بدأت النجاح بهذه الطريقة ، وتوضح الطبعة الأخيرة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وموضوعها التعليم في 1996 ، تقدم عدداً من المؤشرات التي تعتمد على نتائج المؤتمر الثالث للعلوم والرياضيات TIMSS .

وليست هناك حاجة أن تكون كل دراسة بحجم دراسات المؤتمر الدولي الثالث للرياضيات والعلوم ، وتخطيطه الشامل ، إلا أن التصور الذي سيتم تلخيصه في الفصل الثاني من هذه الدراسة ، وكثير من دراسات IEA يسمح بتصميم دراسات تتفق مع احتياجات كل من واضعي السياسة التعليمية والقائمين على تنفيذها .

وظائف دراسات الجمعية الدولية لتقييم منجزات التعليم IEA

تقوم دراسات الجمعية الدولية بأكثر من مجرد المقارنات المباشرة على هيئة مجموعة الجداول ، وتوضح الجداول التالية أهمية ما حققته الدراسات الدولية المقارنة (والمؤشرات التعليمية) .

1- **الوصف** : تزود واضعي السياسة التعليمية والمجتمع التعليمي بالمعلومات عن مستوى نظامهم التعليمي في بيان الدراسات المقارنة الدولية ، وذلك يعتبر في حد ذاته شيئاً مهماً في نظر الكثيرين ، وقد عرف الكثيرون من واضعي السياسة التعليمية أن هذا النوع من المعلومات يعتبر بداية طيبة تولد أسئلة لتحليل متعمق (تعطي صورة واضحة) ، وتصور دراستنا للنتائج (المعروضة في الجدول رقم 1 والشكل رقم 1) ذلك ، ويؤدي الاهتمام العالمي بدراسات المؤتمر الثالث للعلوم والرياضيات الارتباط بهذه الوظيفة .

2- **العلامات المميزة** : يمكن أن تصور هذه الوظيفة بشكل أفضل بالمثل التالي ، ففي نطاق TIMSS استقبلت الأقطار الاسيوية والأوروبية (مثل بلجيكا وجمهورية التشيك) أفضل نتائج الاختبار في الرياضيات ، وإذا كان قطر معين يهتم بتحسين تعليم الرياضيات فإنه يستطيع أن يحلل القضية بالنسبة للدول

الاسيوية والأوروبية ، بناء على كثير من المتغيرات التي تتصل بملامح منهج الرياضيات ودراسة العلوم ، وقد تشتمل المتغيرات على مواد منهجية أو مبادئ تربوية أو عمليات تعليمية مثل ، المتغيرات المدرسية التي تشمل مواد المنهج ، وطرق التدريس والتعليمات ، وخلفيات المعلمين وتدريبهم ، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وتنتهي هذه التحليلات باقتراحات للتغيير . ولو أن الإجابة لن تكون سهلة والسؤال التالي في دراسة الـ IEA سيكون : هل الدولة تقوم بعملها بشكل أقرب إلى الأقطار المختارة؟

3- **عملية توجيه وتحسين مستوى التعليم** : هناك خطوة تالية لوضع العلامات المميزة ، وهي عملية توجيه التقييم المنتظم للعمليات التعليمية على مختلف المستويات في النظام التعليمي ، بهدف إحداث التغيير متى وحيث يراد (اتخاذ القرار) ، هذه الوظيفة مثل للتقييم الموجه للمنهج (ولكن في حالة IEA فإن الدراسات تقوم على أساس التقييم المعتمد على المناهج ولإحداث ذلك ، فإن هناك حاجة إلى اتجاه المعلومات ، وهناك مجموعة من عمليات التقييم المنتظمة في مجالات الموضوع الذي يتم تحسينه (مثل دورة دراسات الـ IEA والـ OECD في الرياضيات والعلوم ومعرفة القراءة) ، ولهذا السبب فقد طلب من الـ IEA أن تكرر المؤتمر الدولي الثالث للرياضيات والعلوم للصف الثامن ، وقد تم الاختبار عام 1988 في دول نصف الكرة الجنوبي ، وعام 1999 في دول نصف الكرة الشمالي ، أما الأقطار التي لم تشترك فإنها مدعوة للانضمام للدراسة .

4- **فهم أسباب ما يلاحظ من اختلافات** : قد يحتاج واضع السياسة التعليمية لفهم الاختلافات بين النظم التعليمية ، أو بين عناصر النظام التعليمي من منظور وضع السياسة القومية ، وتستمر الوظيفة خطوة أخرى أبعد من مجرد جمع المعلومات لأغراض تحسين العملية التعليمية ، وهي تخدم احتياجات واضعي السياسة التعليمية إلى حد بعيد ، ولكنها كذلك محل الاهتمام الواضح

للباحثين ، وعلى سبيل المثال ، فإن التحليل الذي تقوم به الولايات المتحدة سيوجه ما تم الحصول عليه من معلومات من المؤتمر الثاني لدراسة الرياضيات للـ IEA ، والمؤتمر الثاني الدولي لدراسة الرياضيات SIMS الذي انتهى إلى دراسة موضوع عدم تحقيق المناهج للمستوى المطلوب . وكذلك لا يمكن توقع إجابات سهلة عن الإجراءات التي يجب اتخاذها لتحسين العملية التعليمية في دولة ما، لكن هذا النوع من البحث قد يؤدي إلى اتخاذ قرار بناء على توفر المعلومات لوضع السياسة التعليمية التي تتفق مع التغيرات في التعليم ، أو المبادرات كتلك التي قام بها المجلس الوطني لتدريس الرياضيات NCTM الذي طور مستوى معروفاً لتدريس الرياضيات في الولايات المتحدة .

5- **أبحاث مقارنة لقوميات مختلفة** : تشير هذه العملية للبحوث التمهيدية أو المتعمقة لمعطيات IEA ، ويمكن أن نجد العديد من أمثلة بحث دراسات الدول المختلفة في مجلدات IEA ، وهنا سنذكر مثلين فقط (بوستلفويت وروس 1994 الذي وجه البحوث التمهيدية لـ IEA وقدم المعلومات الأساسية عن معرفة القراءة والكتابة (جمع المادة من 1990 - 1991) في محاولة لإيجاد مؤشرات تفرق بين البرامج المؤثرة وغير المؤثرة لمحو الأمية ، ودراسة Keeves 1996 وموضوعها «عالم التعلم المدرسي» : مختارات من المؤشرات التي نتجت عن أبحاث IEA لمدة 35 عاماً حتى 1994 ، ودراسة آثارها على التخطيط التربوي .

2- المؤتمر الدولي الثالث لدراسة الرياضيات والعلوم "TIMSS"

"Third International Mathematics and Science Study"

يعتبر من أكبر مؤتمرات الدراسات الدولية المقارنة ، ويقام تحت رعاية الجمعية الدولية لتقويم إنجازات التعليم (IEA) حيث أسهم بالمشاركة في أعمال المؤتمر خلال دورة انعقاده الأولى (1994) 45 دولة ، وطبقت أدواته واختباراته على أكثر من نصف مليون طالب في خمسة صفوف مدرسية هي (الثالث ، والرابع ، والسابع ، والثامن ، والثاني عشر) في أكثر من خمس عشرة ألف مدرسة ،

وشملت الأسئلة مادتي الرياضيات ، والعلوم في تلك الصفوف ، وبلغ عدد الأسئلة التي من النوع مفتوح النهاية (Open End) غير الموضوعية حوالي 1000 سؤآل ، كما طبقت استبيانات للطلاب والمعلمين ، ومديري المدارس اشتملت على 1500 سؤال ، وشارك في تطبيق تلك الأدوات بضعة آلاف من الأفراد .

وكان المؤتمر يحاط علماً بالمستوى في كل خطوة ، واستخدمت إجراءات صارمة لترجمة الاختبارات وعقدت العديد من دورات التدريب الإقليمية عن جمع المادة العلمية وتنفيذ الإجراءات ، وعقد المشرفون على التحكم في الدراسة دورات اختبار ، وتم فحص الطلاب المختارين لأداء الاختبار وفقاً لمستويات جادة ، بهدف تأكيد المساواة . وتم تطبيق الاحتبارات على طلاب الصفوف المختارة بتلك الدول ، وقام المركز الدولي للدراسات في كلية بوستون بالولايات المتحدة الأمريكية برصد النتائج ونشرها .

ومن الجدير بالذكر أن أعداد الدول التي تطلب وترغب المشاركة في هذه المقارنات الدولية يزداد عاماً بعد عام ، وقد اشتركت جمهورية مصر العربية في هذه المسابقة بالفعل اعتباراً من العام الدراسي 2002/2001 على سبيل التجريب ، وستطبق تلك الاختبارات على الطلاب المختارين في المدارس المصرية المختارة بشكل نهائي للدخول في هذه المقارنة الدولية خلال العام الدراسي 2003/2002 .

ومن المفترض أن أحد أهم أغراض هذه الدراسات المقارنة هو مقارنة الإنجازات التربوية وبخاصة ما يتعلق بعمليات التحصيل الأكاديمي على المستوى الدولي ، والتي يمكن في ضوء نتائجها توجيه أولويات وخيارات السياسة التعليمية في الدول المشاركة ، فضلاً عن فهم أسباب الفروق التي يمكن ملاحظتها في الإنجازات المتماثلة في الأنظمة التعليمية المختلفة . وبالتالي تعتبر موجهات لتحليل السياسات التعليمية .

وعلى سبيل المثال يوضح جدول رقم (1) متوسطات الإنجاز في الرياضيات في الصفين السابع والثامن في الدول التي شاركت في مسابقات المؤتمر في بداية التسعينيات .

جدول رقم (1) ويبين متوسطات الإنجاز في الرياضيات في الصفين 7 ، 8 في معظم الدول

✻ الصف الثامن		✻ الصف السابع	
الدولة	الدرجة	الدولة	الدرجة
سنغافورة	643	سنغافورة	601
جمهورية كوريا	607	جمهورية كوريا	577
اليابان	605	اليابان	571
هونج كونج	588	هونج كونج	564
بلجيكا	565	بلجيكا	558
جمهورية التشيك	564	جمهورية التشيك	523
جمهورية سلوفاكيا	547	هولنده	516
سويسرا	545	بلغاريا	514
هولنده	541	النمسا	509
سلوفينيا	541	جمهورية سلوفاكيا	508
بلغاريا	540	بلجيكا	507
النمسا	539	سويسرا	506
فرنسا	538	المجر	502
المجر	537	الاتحاد الروسي	501
الاتحاد الروسي	535	ايرلنده	500
استراليا	530	سلوفينيا	498
ايرلنده	527	استراليا	498
كندا	527	تايلاند	495
بلجيكا	526	كندا	494
تايلاند	522	فرنسا	492
إسرائيل	522	ألمانيا	484
السويد	519	السويد	477
ألمانيا	519	المملكة المتحدة - انجلترا	476
نيوزيلندا	509	الولايات المتحدة	476
المملكة المتحدة - انجلترا	508	نيوزيلندا	472
النرويج	506	الدانمارك	465
الدانمارك	503	المملكة المتحدة - اسكتلندا	463
الولايات المتحدة	502	لاتفيا LSS	462
المملكة المتحدة - اسكتلندا	500	النرويج	461
لاتفيا	498	ايسلنده	459
أسبانيا	487	رومانيا	454
ايسلندا	484	أسبانيا	448
اليونان	482	قبرص	446
رومانيا	477	اليونان	440
لتوانيا	474	ليتوانيا	428
قبرص	454	البرتغال	423
البرتغال	428	جمهورية إيران الإسلامية	401
جمهورية إيران الإسلامية	392	كولومبيا	369
الكويت	385	جمهورية جنوب أفريقيا	348
كولومبيا	354		

✻ الصفان الثامن والسابع في معظم الدول

- المدارس المرموز لها في لاتفيا بـ LSS التي تتحدث اللغة اللاتفية فقط ،
- الدول التي تحتها خط لم توفر دليلاً أو أكثر لمعدلات أمثلة المشاركة مستوى السن في الصف
- يوضح التقرير أخطاء سائدة في تقديرات جميع عمليات المسح . (المؤلف)



المصدر IEA المؤتمر الدولي الثالث لدراسة العلوم والرياضيات Timss ، 1994 ، 1995 .

جدول رقم (2) حسب المؤتمر الدولي الثالث لدراسة الرياضيات والعلوم في الصف الثامن

درجات الإنجاز والأداء في الرياضيات والعلوم

الرياضيات				العلوم			
الدولة	الدرجة	أعمال الأداء	%	الدولة	الدرجة	أعمال الأداء	%
سنغافورة	643	سنغافورة	70	سنغافورة	607	سنغافورة	72
جمهورية التشيك	564	سويسرا	66	جمهورية التشيك	574	انجلترا	71
سويسرا	545	استراليا	66	هولنده	560	سويسرا	65
هولنده	541	رومانيا	66	سلوفينيا	560	اسكتلندا	64
سلوفينيا	541	السويد	65	انجلترا	552	السويد	63
استراليا	530	النرويج	65	استراليا	545	أستراليا	63
كندا	527	انجلترا	64	السويد	535	جمهورية التشيك	60
السويد	519	سلوفينيا	64	الولايات المتحدة	534	كندا	59
نيوزيلندا	508	جمهورية التشيك	62	كندا	531	النرويج	58
انجلترا	506	كندا	62	النرويج	527	نيوزيلندا	58
النرويج	503	نيوزيلنده	62	نيوزيلندا	525	هولنده	58
الولايات المتحدة	502	هولنده	62	سويسرا	522	سلوفينيا	58
أسكتلندا	498	أسكتلندا	61	أسكتلندا	517	رومانيا	57
أسبانيا	487	إيران الإسلامية	54	أسبانيا	517	الولايات المتحدة	55
رومانيا	482	الولايات المتحدة	54	رومانيا	486	أسبانيا	56
قبرص	474	أسبانيا	52	البرتغال	480	إيران	50
البرتغال	454	البرتغال	48	إيران	470	قبرص	49
إيران	428	قبرص	44	قبرص	463	البرتغال	47
كولومبيا	385	كولومبيا	37	كولومبيا	411	كولومبيا	42
المتوسط الدولي	513	المتوسط الدولي	59	المتوسط الدولي	516	المتوسط الدولي	58

المصادر : بيتون وآخرون أو 1996 b . هارمون وآخرون 1997 .

ومن الواضح من خلال قراءة وتحليل بيانات تلك الجداول أنه يمكن إجراء عدد من المقارنات الدولية في مجال أداء وتحصيل الطلاب في صفوف دراسية معينة ، وفي مقررات معينة يوجد بينها قاسم مشترك كبير في أساسيات العلوم المرتبطة في تلك الدول ، وذلك للاستفادة منها في تعديل أولويات السياسات والاستراتيجيات التعليمية ، أو بعض جوانبها ، لتحقيق مستوى أفضل في تلك المسابقات ذات العلاقة ، أو الاستمرار في تحقيق المستويات الأفضل التي تحققها دولة من الدول ..

3- عولمة الاقتصاد وانعكاساتها على سياسات التعليم ..

استهدفت الإصلاحات ذات العلاقة بعولمة السياسات الاقتصادية إلى ما يلي :-

أ- تشجيع تحرير التجارة ، والمزيد من التنافس .

ب- زيادة الاعتماد المتبادل في عمليات الإنتاج بين الدول نتيجة خفض الحواجز التجارية بينها.

جـ- زيادة معدلات المرونة اللازمة للتفاعل وسرعة التكيف مع طبيعة التغيرات .

د- الإسراع بالاندماج في السوق العالمية خاصة مع الاتجاه السريع لإزالة القيود والحدود ،سواء في عمليات إنتاج السلع والخدمات ، أو توزيعها وتسويقها على مستوى العالم .

هـ- فتح الاقتصاد أمام التنافس على أشكال الإنتاج ؛ فالأقطار الصناعية التي تواجه المنافسة من جانب بعض الأقطار النامية تهرب من الإنتاج النمطي واسع النطاق إلى النظم ذات الكفاءة العالية ..

وفي ظل هذا التنافس الرهيب في النظام الاقتصادي العالمي فإننا يمكن أن نلحظ أن الدول والشركات والأفراد تستطيع تحقيق الميزة التنافسية من خلال وسيلتين هما :-

- خفض الأجور من خلال تنفيذ سياسات الاعتماد المتبادل في الإنتاج ، وزيادة الاستثمارات في الدول والمجتمعات النامية ، أو ذات مستوى المعيشة المنخفض .
- تحسين الإنتاجية وذلك من خلال تحقيق الجودة ، والمرونة في الإنتاج ، والتزام الشركات بتخصيص الموارد بطريقة أكثر فعالية ، والقدرة على مواكبة التطور التكنولوجي والإداري .

وفي ضوء ما سبق فإن أي مجتمع لن يستطيع تحقيق مثل هذه الميزة التنافسية في مجال من المجالات أو صناعة من الصناعات إلا إذا كانت لديه القدرة على اكتساب ونقل وتطبيق المهارات المرتبطة بالمعرفة والتكنولوجيا في مواقف العمل الفعلية وعلى مدار الساعة ، بمعنى امتلاك معرفة وتكنولوجيا ذاتية تمكنه من إنتاج واستخدام الإلكترونيات ، وأدوات الإنتاج ذات التحكم القومي ، وتنفيذ عمليات التصميم والتصنيع باستخدام الكومبيوتر ، وبالتالي أصبحت مكانة التصنيع والخدمات عالية القيمة تعتمد - بشكل متزايد - على قدرة المنتجين على التحكم في الجودة ، وإدارة أنظمة مرنة قائمة على المعلومات ، وترتب على ذلك أن أصبحت الميزة النسبية أو التنافسية تعتمد بشكل أساسي على كل من القوة العاملة ، وكفاءة الإدارة ، وخفض تكلفة الإنتاج .

هذا ويمكن تحديد ثلاثة اتجاهات لاستجابات المجالات والقطاعات المجتمعية للعولمة الاقتصادية وهذه الاتجاهات هي :-

1- وجود إطار سليم لسياسات الاقتصاد الكلي التي تؤثر في مجالات محددة مثل :- التضخم المالي ، والتجارة ، وسعر الصرف ، والاستثمار ، والإنفاق ، والإدخار .. إلخ .

2- وجود قوى عاملة لديها الأساس القوي لتدعيم الجودة ، وكفاءة تطوير الإنتاج ، والصيانة للممتلكات والتجهيزات ، والمرونة في اكتساب المهارات الجديدة التي تتطلبها طبيعة المهن، والوظائف ، والأعمال الجديدة باستمرار .

3- وجود كوادر علمية ، وفنية ، مدربة ، ذات قدرات عالية في مجالات البحث العلمي ، والفهم الكامل للتطورات الحادثة في علوم وتكنولوجيا المواد ، والمعلومات ، والبيولوجيا .

ومن الواضح أن للتعليم نصيب كبير في تلك الانعكاسات لما له من شأن عظيم في حسم كثير من تلك الأمور السابقة .

السياسات التعليمية التي أفرزتها العولمة الاقتصادية على المستوى الدولي ..

في ضوء الاتجاهات المشار إليها سابقاً باعتبارها تمثل انعكاساً لسياسات العولمة الاقتصادية ، وموقع التعليم فيها ، فإنه يمكن تحديد عدد من السياسات التعليمية التي يمكن من خلالها مواكبة عمليات وتأثيرات العولمة الاقتصادية فضلاً عن كونها معايير دولية للسياسات التعليمية ومن بين

أهم تلك السياسات التعليمية ما يلي :

1- التعليم للجميع ..

وذلك انطلاقاً من مبادئ فلسفية مرتبطة بالمساواة ، والديموقراطية ، وتكافؤ الفرص وكذلك تحقيقاً لعمليات التنمية على المستوى الفردي والمجتمعي التي يصعب أن تتحقق دون توفر حد أدنى من التعليم الأساسي العام لجميع الأفراد دون استثناء بما يمكنهم من اكتساب الحد الأدنى من القدرات والمهارات الفعلية ، والحركية ، والاجتماعية ، والانفعالية التي بموجبها يمكنهم المشاركة بفعالية في عمليات التنمية المستدامة .

وتشتمل تلك السياسة على ما يلي :-

أ- زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم ، ومعالجة كل من أسباب الرسوب والتسرب ومظاهر الهدر الأخرى في التعليم ، والخفض التدريجي المتسارع لنسب وأعداد الأميين ، وإتاحة فرص الالتحاق والاستفادة من مؤسسات تعليم الكبار سواء كانت نظامية أم غير نظامية ..

ب- توفير المجال المعرفي الأساسي (وبخاصة في العلوم ، والرياضيات) والمعرفة النظرية اللازمة للحرف المهارية ، والتي أصبحت أكثر تعقيداً بسبب التغيرات التكنولوجية .

جـ- إكساب الأفراد الكفايات المتنوعة ذات العلاقة المباشرة بزيادة الإنتاجية وتحقيق الجودة ، وأيضاً ذات العلاقة بالقدرات الخاصة التي تمكن هؤلاء الأفراد على تعلم واكتساب مهارات جديدة ومتنوعة طوال حياتهم العملية .

2- إصلاح التعليم الثانوي ..

يمثل التعليم الثانوي المرحلة الوسطى فيما بين المرحلة الأولى من التعليم ، والمرحلة الثالثة التي تمثل التعليم العالي ، كما أنه يقدم المعارف والمهارات ، وينمي القدرات لطلاب في أعمار تتهيأ لدخول سوق العمل ، ولمؤسسات التعليم العالي ، لتشارك في عمليات التنمية .

ومن هنا كان الاهتمام بسياسات إصلاح التعليم الثانوي لتشمل ما يلي :-

أ- إتاحة فرص الالتحاق لأعلى نسبة ممكنة من الأفراد في الشريحة العمرية المقابلة حتى يمكن تعميم التعليم الثانوي تدريجياً ، وجعله إلزامياً ..

ب- ربط المعرفة النظرية بجوانبها التطبيقية في إطار من تكامل المعرفة ووحدتها والنظر إلى تنويع هذا النوع من التعليم في إطار من التوحيد الذي يحقق المساواة وتكافؤ الفرص ، سواء من خلال مدرسة موحدة تقدم برامج متنوعة ، أو في مدارس متنوعة تقدم برامج ذات جذع مشترك كبير من المعارف والتطبيقات يتيح إمكانية الانتقال من نوع تعليم إلى نوع آخر دون أدنى خسارة في وقت أو جهد أو أموال تم بذلها في السابق .

جـ- ربط هذا النوع من التعليم بسوق العمل من خلال إكساب طلابه بعض القدرات والمهارات ذات العلاقة بمتطلبات أساسية مشتركة في مجال الأعمال والوظائف .

3- إصلاح التعليم العالي ..

من الضروري تعزيز وإصلاح مؤسسات التعليم العالي والجامعي باعتبار أنها منوطة بمسئوليات في غاية الأهمية بالنسبة لعمليات التنمية بصفة عامة ، ومواكبة انعكاسات عولمة الاقتصاد وغيرها من مظاهر العولمة ومن بين أهم مظاهر سياسات إصلاح التعليم العالي ما يلي :-

أ- إتاحة فرص الالتحاق لأعلى نسبة من الأفراد في الشريحة العمرية المقابلة ، حتى يمكن تزويد عدد كبير من أفراد المجتمع بالمعارف والمعلومات والمهارات العلمية والفنية المتقدمة في مجالات العلوم المختلفة بما يمكنهم من تحليل وتقييم واختيار واستخدام التكنولوجيات المتقدمة ، والتكيف معها ، وتطويرها .

ب- تطوير القدرات والمهارات البحثية سواء أكانت على المستوى الفردي أم المؤسسي أم المجتمعي ، وذلك في مختلف مجالات ونوعيات المعرفة وتطبيقاتها ، والعمل الدائم لتطوير تلك التطبيقات من خلال أساليب تكنولوجية متطورة ، وبحيث تسهم بكفاءة في العمل كقنوات لإكساب ، ونقل ، وتطويع ، ونشر المعرفة المتولدة في كل أنحاء العالم .

جـ- المساهمة في إنتاج أنواع جديدة من المعرفة والتكنولوجيا ، وإدخال برامج متجددة في مناهجها وخاصة في مجالات العلوم والرياضيات ، وتكنولوجيا المعلومات ، وإدارة التكنولوجيا ، وإدارة المعرفة ، وغير ذلك من مجالات ..

4- تطوير وتحديث سياسات التدريب ..

هناك حاجة ضرورية لتدعيم وتحديث سياسات التدريب لتتكامل مع عمليات تطوير وتحديث سياسات التعليم ، باعتبار أنهما يمثلان حلقتين تتكاملان منطقياً وعملياً مع سوق العمل ومتطلباته للنهوض بنوعية وكفاءة تطوير عمليات الإنتاج ، والصيانة .

ومن بين أهم مظاهر تحديث سياسات التدريب ما يلي :-

أ- اعتبار التدريب عملية مستمرة طوال الحياة ، وذلك من منطلق أن الأفراد سوف يكونون في حاجة دائمة إلى اكتساب مهارات جديدة ، أو تطوير مهاراتهم لتناسب التغير الحادث في مجالات المهن والوظائف .

ب- إحداث التكامل والتنسيق مع سياسات وخطط وبرامج التعليم بمختلف مراحله .

جـ- الاستجابة لقوى السوق من خلال تحسين استجابة مؤسسات التدريب لاحتياجات سوق العمل من المهارات المختلفة ، وتنمية روابط معلوماتية قوية مع أصحاب الأعمال ، وعلى المستوى القومي ككل .

4- سياسات التصحيح الهيكلي وانعكاساتها على سياسات التعليم ..

يتبنى البنك الدولي ، وصندوق النقد الدولي سياسات التصحيح الهيكلي ، ويسعى لتطبيقها لدى الدول التي تتعامل مع كل من البنك ، والصندوق من خلال الحصول على قروض ، ومعونات ، ومنح ، وتسهيلات مالية من الدول المانحة بضمان كل من المؤسستين مقابل الاستمرار في تطبيق سياسات التصحيح الهيكلي التي تعتمد بشكل أساسي على الخصخصة بمعنى تحويل الملكية العامة (القطاع العام) وبيعها إلى أفراد أو شركات خاصة وطنية أو أجنبية ، وتطبيق وتشجيع الدور المتزايد لآليات السوق ، والحد من الدور المسيطر للدولة في عمليات التنمية ، وتشجيع القطاع الخاص ، ودعم دور المجتمع المدني من خلال المنظمات غير الحكومية ، كما تؤكد هذه السياسات على الحد من الإنفاق الحكومي ، وتتمثل النتيجة المباشرة لذلك في إحداث خفض حاد في الدعم الحكومي الشامل ، وبنسب متفاوتة في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة، ومنها بالطبع قطاع التعليم .

وتوجد علاقة قوية ، وإيجابية بين الظروف الاقتصادية والاستثمار العام في التعليم في الدول

التي تطبق سياسات التصحيح الهيكلي ، حيث تكون الظروف الاقتصادية خلال تلك الفترات سيئة ومتردية ، وتنعكس بالتالي على عمليات تخصيص موارد للتعليم ، الذي تضعف نظرة الدولة إليه على أنه استثمار ، وتفضيلها لتوجيه استثماراتها إلى القطاعات الإنتاجية ذات العائد المباشر والسريع ، واتجاه تلك الدول إلى محاولات تعويض خفض ما تخصصه للتعليم من موارد وذلك عن طريق تشجيع القطاع الخاص لممارسة مشروعاته الربحية في مجال التعليم ، فضلاً عن تحديد مصروفات ورسوم للدراسة في المؤسسات الحكومية ، ومحاولة الحصول على مقابل لما يتم تقديمه من خدمات وأنشطة تعليمية في تلك المؤسسات ، وفي ضوء كل ما سبق يعاني قطاع التعليم وسياساته من ضعف شديد في ظل تلك الأوضاع الاقتصادية المتردية ، حيث تنخفض معدلات القيد ، وتزداد معدلات عدم الاستمرار في التعليم ، وتزداد أعباء الأسر بسبب زيادة كلفة التعليم للأبناء ، كما تتدنى المؤشرات الكيفية للعملية التعليمية وبخاصة في المؤسسات الحكومية .

بدائل السياسات التعليمية في ظل التصحيح الهيكلي "سياسات التضحية"

يضطر واضعو السياسات التعليمية في ظل الظروف الاقتصادية غير المواتية إلى تحليل البدائل والاختيارات المطروحة ، وذلك لاختيار البديل الذي يناسب حل المعادلة الصعبة التي يتمثل طرفاها في الظروف الاقتصادية المتردية من ناحية ، والضغوط الشعبية سياسياً واجتماعياً من أجل التوسع في التعليم من ناحية أخرى ، ويطلق عليها بدائل سياسات التضحية ، فضلاً عن أنها تمثل مؤشرات لابد من مراعاتها عند تقويم السياسات التعليمية .

ومن بين أهم بدائل سياسات التعليم في ضوء الظروف والمتغيرات الاقتصادية غير المواتية ما يلي :-

1- التضحية بالكيف لصالح الكم ..

وتستهدف إشباع الطلب الاجتماعي على التعليم (من حيث الكم) ، والتضحية بعمليات التحسين النوعي للتعليم نتيجة التخفيض غير الملائم للموارد المادية والمالية ، فيمكن أن نلحظ افتتاح المزيد من المدارس ، والمعاهد ، والجامعات ، لكن دون تهيئة وإعداد مناسبين حيث يصاحب ذلك أعداد غير كافية أو مناسبة من أعضاء هيئة التدريس ، ومخصصات مالية غير مناسبة أو كافية للأبنية ، والتجهيزات ، والفصول ، والكتب ، والمكتبات ، وتجهيزات المعامل ، وبرامج التدريب

والنمو المهني وذلك نتيجة لمحدودية توزيع الموارد ، وتأثيراتها السيئة على نوعية التعليم ...

2- التضحية بغير القادرين لصالح القادرين ..

حيث نجد زيادة في أعداد المقيدين بمراحل التعليم المختلفة ، إلا أن توزيع حالات القيد المدرسي هذه تكون لصالح الفئات ذات الدخول الأعلى ، حيث تزداد أعداد المقيدين في المدارس الخاصة ، والمدارس بمصروفات ، كما تزداد أعداد المدارس التي تحصل على مقابل للخدمة التعليمية التي تقدمها بالرغم من أنها مدارس حكومية ، وبالتالي تهدر فرص الفئات الأقل دخلاً وذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي الأقل على الرغم من التزايد الظاهري لمعدلات الإنفاق الحكومي على التعليم .

3- التضحية بالتعليم الأساسي لصالح التعليم العالي ..

حيث إنه في ظل ظروف تطبيق سياسات التصحيح الهيكلي ، وفي ضوء وجود وتأثير قوى وجماعات مؤثرة في عمليات تخصيص موارد التعليم تنتمي بطبيعتها إلى الفئات العليا والوسطى في البنية الطبقية للمجتمعات ، فإنها توجه أولويات الاستثمار لتتحول من التعليم الابتدائي ، والأساسي ، وتعليم الكبار وبرامج التعليم الجماهيري الأخرى ، إلى التعليم العالي ، وبالتالي يمكن ملاحظة نمو معدلات الزيادة في أعداد مؤسسات التعليم العالي والمقيدين بها بشكل يفوق نمو تلك المعدلات في مؤسسات التعليم الأساسي وتعليم الكبار ، بما يؤكد نمو وتزايد معدلات الاستثمار في مؤسسات التعليم العالي ..

4- التضحية بالاستثمارات العامة لصالح النمو الظاهري في الإنفاق ..

بالرغم من حدوث زيادة ظاهرية في معدلات الإنفاق السنوي على التعليم وزيادة الميزانيات المخصصة له من الإنفاق الحكومي ، ونظراً لأن هذه الزيادات تكون بأسعار السوق الحالية في ظل وجود زيادة في معدلات التضخم ، فإن حقيقة الأمر تؤكد وجود انخفاض في معدلات الإنفاق على التعليم إذا تم حسابها بالمعدلات الحقيقية للأسعار ، بمعنى أن معدل الزيادة السنوية في الإنفاق الحكومي على التعليم يكون أقل من معدل الزيادة السنوية في الأسعار السائدة ، خاصة وأن معظم هذا الإنفاق يوجه لأجور ومرتبات المعلمين والعاملين الآخرين في قطاع التعليم ، ولاتحظى مجالات الاستثمارات العامة إلا بنسبة ضئيلة قد لا تتجاوز 5% من قيمة ما تخصصه الدولة من موارد للتعليم .

الهوامش :

1- Policy Analysis in THe International Encyclopedia of Educational Eveluation , Pergamon Press , Oxford , 1990 .

2- T. Hussen & M. Kogan , Rducational Ressearch & Policy , How do they relate , Pergmon Press , Oxford , 1984 .

3 ـــ نادية جمال الدين ، منهج تقويم السياسة التعليمية ، ندوة تقويم السياسات الاجتماعية في مصر ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ، 1988 .

4 ـــ حامد عمار وآخرون ، السياسة الاجتماعية للتعليم ، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ، القاهرة ، 1998 .

5 ـــ تجيرد بلومب ، مقدرة الدراسات الدولية المقارنة على توجيه مستوى التعليم ، مستقبليات ، العدد (105) ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، 1998.

6 ـــ وادي د. حداد ، عولمة الاقتصاد وتكوين المهارات وأثرها على التعليم ، مستقبليات ، العدد (101) ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، 1997 .

• الفصل الرابع •

الملامح العامة لسياسات التعليم في مصر

سوف يتم التعرض لهذه الملامح العامة من خلال استعراض تلك السياسات خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين وهما عقدي الثمانينيات ، والتسعينيات ، وذلك على النحو التالي :-

أولاً : ملامح السياسة التعليمية في مصر خلال العقد قبل الأخير من القرن العشرين ..

تمثل التوجهات العامة والغايات الأساسية التي كانت غالبة خلال فترة العقد قبل الأخير من القرن العشرين (الثمانينيات) ، فيما يتعلق بسياسات التعليم واستراتيجياته ، إحدى أهم نتائج مانصت عليه وثيقة "استراتيجية تطوير التعليم في مصر" عام 1986 حيث تضمن التغيير الوزاري وقتها أن يتولى وزير واحد مسئولية التعليم في مصر (تعليم قبل جامعي ، وتعليم عال) وفي ضوء ما سبق تلك الفترة من جهود كانت تمثل تشخيصاً لمشكلات التعليم في مصر ، إلا أنه لم تتح لثلاث وزارات سابقة من بداية الثمانينيات وحتى منتصفها فرصة الوقت - على الأقل - لتبني وتنفيذ أفكار وتوجهات ما كان يعلن في وثائق سياسات التعليم ، إلى أن صدرت وثيقة الاستراتيجية المشار إليها ، والتي يمكن القول إنها أتت بشكل فوقي حيث إن ملامحها الأساسية وتوجهاتها كانت معروفة قبل أن تطرح على ثلاثة مستويات لمناقشتها وهذه المستويات هي :-

1- ندوة جمعت حوالي عشرين مدعواً يمثلون بعض خبراء التعليم ، ومفكرين ، وإعلاميين ، ورجال أعمال وذلك لأمسية واحدة (بضع ساعات) طرحت خلالها عدة قضايا من أهمها المنهج العلمي ، والأصالة والمعاصرة ، ومجانية التعليم ، وتمويل التعليم ، وتنويع مصادر هذا التمويل .

2- مؤتمرات عقدتها مديريات التربية والتعليم ، ضمت قيادات ومسئولي التعليم في كل مديرية بالإضافة إلى ممثلي المعلمين ، وتمثل الهدف الأساسي من هذه المؤتمرات في استطلاع رأي هؤلاء حول توجهات الاستراتيجية ، وبرامج تنفيذها ..

3- مؤتمر قومي لتطوير التعليم (يوليو 1987) افتتحه رئيس الجمهورية ، ونظمته وزارة التعليم (التربية والتعليم ، والتعليم العالي) ، وتولي مسئولية الإعداد له المركز القومي للبحوث التربوية ، وشارك فيه عدد كبير من خبراء التعليم ، وأساتذة الجامعات ، والمجلس الأعلى للجامعات ، ومسئولين من قطاعات أخرى متعددة : إنتاجية ، وخدمية ، وعسكرية .. إلخ ..

انتهت مناقشات المؤتمر التي استمرت يومين إلى إصدار عدد من التوصيات بلغت ما يزيد عن مائة وثلاثين توصية ، وذلك في ضوء التوجهات والغايات الأساسية لاستراتيجية التطوير والتي تضمنت محاور أساسية هي :-

1- غايات التعليم وأهدافه

2- ديموقراطية التعليم

3- التحسين الكيفي للتعليم

4- تحديث التعليم العام

5- تحديث التعليم الفني

6- التنسيق بين التعليم قبل الجامعي ، والتعليم العالي ..

كما ارتبط باستراتيجية تطوير التعليم التي تبناها المؤتمر القومي لتطوير التعليم "أمة لها مستقبل" في يوليو 1987 ، وما صدر عنه من توصيات إعداد خطة قومية للتعليم بصفة خاصة ، عرفت بالخطة الخمسية لإصلاح التعليم (87/88 - 91/1992) ، وحظيت بموافقة لجنة الخدمات بمجلس الشعب خلال عام 1988 ، واستهدفت تلك الخطة تحقيق التوازنات التالية :-

أ- التوازن فيما بين مراحل التعليم المختلفة داخل بنية النظام التعليمي ككل .

ب- التوازن فيما بين التعليم ومخرجاته ، وبين احتياجات المجتمع المستقبلية ، "وبين التعليم وسوق العمل" .

جـ- التوازن فيما بين التنمية ، وبين اتجاهات تطوير التعليم ، والتأكيد على تنويع مصادر التمويل ..

واشتملت الخطة على الأبواب الثلاثة الآتية :-

أ- الإطار العام للاستراتيجية

ب- تنفيذ مشروعات وزارة التربية والتعليم

جـ- تنفيذ مشروعات التعليم العالي .

أولويات خطة تطبيق استراتيجية تطوير التعليم فيما يتعلق بالتعليم قبل الجامعي .

اشتملت الخطة الخمسية للتعليم التي استهدفت تطبيق استراتيجية تطوير التعليم في مصر الأولويات ، والمشروعات التالية :-

أولاً : فيما يتعلق بتحقيق ديموقراطية التعليم ..

- وجوب التحاق جميع الأطفال المصريين الذين هم في سن السادسة بالمدارس الابتدائية الإلزامية مع ضرورة استمرارهم حتى يستكملوا تعليمهم الأساسي إلى نهاية الحلقة الإعدادية .
- توفير مناهج مهنية للتلاميذ الذين لا تتيح لهم قدراتهم الاستمرار في المنهج العادي للمدرسة الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) .
- توفير المباني المدرسية اللازمة لاستيعاب كل الأطفال ، وتقليل كثافة الفصول المدرسية .
- تقليص عدد الفترات في المدارس بما يسهم في زيادة ساعات اليوم الدراسي .
- تعليم الكبار من الأميين ، والقضاء على منابع الأمية من خلال توفير الخيارات المناسبة للأطفال ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة ، والذين تقل دافعيتهم للتعلم ، وذلك لتقليل معدلات التسرب ، أو القضاء عليه .
- محاربة الدروس الخصوصية ، وتشجيع الفصول العلاجية قبل بدء اليوم الدراسي أو بعد الانتهاء منه .
- خفض سنوات الإلزام بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي إلى خمس سنوات بدلاً من ست سنوات .

- البحث عن مزيد من المصادر لتمويل التعليم .

ثانياً : فيما يتعلق بتحديث التعليم العام ..

- التوسع في التعليم العام ليشمل مدارس رياض الأطفال من سن (4 - 6) سنوات .
- إنشاء آلية جديدة ذات كوادر مؤهلة لتطوير المناهج ، قادرة على تحديث المحتوى ، وإنتاج كتب مدرسية مشوقة للتلاميذ ، مصحوبة بأدلة معلم مناسبة .
- بدء برامج لمحو الأمية الكومبيوترية بالمدارس .
- تحسين أساليب تقويم التلاميذ .
- تدعيم دور شهادة الثانوية العامة .
- تحسين نوعية التعليم العام .

ثالثاً : فيما يتعلق بتحديث التعليم الفني ..

- تحديث برامج التعليم الفني
- زيادة عدد مدارس التعليم الفني ذات السنوات الخمس بعد الإعدادية ، واستحداث تخصصات جديدة .
- ربط التعليم الفني بالمؤسسات وثيقة الصلة بالصناعة والزراعة والأعمال .
- حفظ التوازن في تدفق حركة التلاميذ من التعليم الأساسي إلى المرحلة الثانوية ، وذلك بتوجيههم إلى التعليم الصناعي ، بما يتمشى مع احتياجات الدولة التي يوجد بها بالفعل فائضاً من خريجي الجامعات .

رابعاً : فيما يتعلق بالإعداد المهني للمعلمين ..

- تحسين عمليات إعداد المعلم لجميع المراحل ، وبخاصة للتعليم الابتدائي ، ولرياض الأطفال
- رفع مستوى عمليات تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وربط ترقيات المعلمين بكل من عمليات التدريب ، والتنمية المهنية المستمرة للمعلمين .

وبالفعل فقد ترتب على ذلك إلغاء تدريجي لمعاهد المغلمين والمعلمات التي كانت المصدر الأساسي وربما الوحيد لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية وكانت مدة الدراسة بها خمس سنوات

بعد الشهادة الإعدادية (شهادة إتمام الدراسة بالتعليم الأساسي) ، وصدور قرارات إنشاء كليات التربية النوعية ، وشعب التعليم الابتدائي ، والأساسي بكليات التربية ، فضلاً عن الاستمرار في برنامج التأهيل التربوي لرفع مستوى معلمي المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي الذي بدأ تطبيقه من أوائل الثمانينيات ، ومازال مستمراً بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم وبين كليات التربية بالجامعات المختلفة حتى الآن (بدايات القرن الحادي والعشرين) .

وفي تقرير بقلم الوزير المسئول عن التعليم آنذاك كتبه لمنظمة اليونسكو حدد فيه مراحل وخطوات استراتيجية تطوير التعليم في مصر كما فكر فيها وعايشها ونفذها ، يقول فيه :-

وباتباع نهج تحليل النظم ، كانت خطوة البداية لاستراتيجيتنا هي تشخيص المشكلات والمعوقات المرتبطة بنظام التعليم ، ومن خلال مؤتمرات قومية ، ومحلية ، ولجان وأعمال بحثية وجد أن النظام يعاني من أمراض ومشكلات كثيرة من أخطرها ما يلي :-

- غياب فلسفة واضحة وإطار قومي.
- الافتقار إلى التكيف مع احتياجات السوق والمجتمع.
- عدم ملاءمة المناهج وانخفاض مستوى إعداد المعلم ، وبخاصة معلم المرحلة الابتدائية.
- قصور في الوفاء بالحقوق الدستورية لجميع الأطفال ، والتي تكفل للجميع توفير التعليم الأساسي ولمدة تسع سنوات (من الصف الأول حتى التاسع) .
- النقص في المباني المدرسية ، وعدم ملاءمة الكثير من المباني القائمة للعملية التعليمية .
- تضخم أعداد الأميين نتيجة لعدم استيعابهم بالكامل للالتحاق بالمرحلة الابتدائية ، فضلاً عن ارتفاع معدل التسرب ، وانخفاض الأداء في التعليم الأساسي .

ومن خلال استشارة اللجان الاستشارية ، وأصحاب الخبرة ، والخبرات العالمية والمحلية المتاحة في المجال التربوي يقول الوزير إنه تم تبني الأولويات والأطر العامة الآتية في عملية الإصلاح التعليمي :-

1- التعليم قضية قومية ، وتطويره مشروع قومي ينبغي أن تساهم فيه جميع القطاعات

2- المناخ الديموقراطي والحوار والتفاعل بين مختلف الآراء والأفكار يعد أفضل الأساليب

للتوصل إلى قرارات متوازنة .

3- النظر إلى عمليات الإصلاح التعليمي بمنظور شامل ومتكامل لتشمل مكونات وعناصر النظام التعليمي ككل .

4- تناغم عمليات الإصلاح مع اقتصاد الدولة ، بحيث يكون التعليم داعماً له ، وليس عبئاً عليه أو على أكتاف الاباء .

5- ضرورة استقرار سياسات الإصلاح التعليمي ، والاستفادة من الخبرات العالمية والمحلية .

6- الاهتمام بعمليات إعداد المعلم وتدريبه باعتبارهم أكثر العناصر المؤثرة في مساندة ونجاح عمليات الإصلاح .

7- التأكيد على أن المؤسسات - وليس الأفراد - هي التي ينبغي تفعيلها باعتبارها المسئولة عن دعم واتخاذ القرارات الحاسمة والمساندة لإحداث تغيير قابل للتطبيق .

8- ضرورة الارتقاء بمستوى فعالية الأداء التربوي للنظام ككل بما يلبي متطلبات سوق العمل من القوى البشرية المؤهلة والمدربة .

وبصدد عمليات المشاركة أشار في تقريره إلى اللجنة الاستشارية ، والمؤتمرات المحلية على مستوى المحافظات ، وندوة الخبراء والمفكرين ، وانتهت بأعمال المؤتمر القومي لتطوير التعليم ، والتي ترتب على توصياته إعداد الخطة الخمسية للتعليم ، المشار إليها سابقاً ..

هذا وقد اعترف التقرير بأن أكثر القضايا التي دار حولها جدل تلك المرتبطة بإعادة تنظيم الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي ، التي ترتب عليها خفض سنوات الإلزام بهذه الحلقة إلى خمس سنوات بدلاً من ست سنوات لتصبح سنوات الإلزام في حلقتي التعليم الأساسي (5 - 3) بدلاً من (6 - 3) ، ويقول إن هذا الاقتراح جاء أساساً من مجلس الشعب ، ووافق عليه الوزير بعد ذلك ، ووضعه في حيز التنفيذ اعتباراً من العام الدراسي 1989/88 ، وبرر ذلك بأنه كان علاجاً للوضع السيئ بهذه الحلقة حينئذ ، حيث كانت بعض الفصول المدرسية تضم مائة وعشرين تلميذاً في حين أنها صممت لتستوعب ما لا يزيد عن أربعين تلميذاً فقط ، خلال يوم دراسي لا تتجاوز عدد ساعاته ثلاث ساعات .

ويعلق الوزير في تقريره بالقول "والشئ الغريب - لكنه لا يدعو للدهشة مطلقاً - أن بعض المستشارين وأعضاء اللجان الذين كانوا يبدو أنهم يؤيدون هذا التعديل في قانون التعليم عندما كنت وزيراً للتعليم ، قد غيروا رأيهم فجأة وهاجموه بعد تركي للوزارة" .

ويختتم الوزير تقريره بعدة دروس مستفادة تعلمها خلال توليه الوزارة من أهمها :

- لا يصلح التربية إلا مزيد من التربية
- الإصلاحات الجزئية تعمل كمسكن ، في حين تترك المشكلات الحقيقية تتفاقم
- المعلمون هم أكثر العناصر أهمية في القيام بالإصلاح بشرط أن يتفهموه ، ويقتنعوا به ، لأنهم مستفيدون منه .
- ضرورة أن يكون الإصلاح مؤسسياً ، ليكون أكثر استقراراً .
- تبدأ الديموقراطية من المدرسة ، إذا أتيحت فرصة اتخاذ القرارات للمديرين والمعلمين والطلاب على أن يكون ذلك مصحوباً بالمساءلة .
- إن عمليات محو الأمية ليست بالشئ اليسير ، إنما يتطلب ذلك جهداً على المستوى القومي
- التعليم الفني ضرورة ملحة للدول النامية ، وينبغي رفع مستواه من خلال تعاون الوزارات المعنية .
- المكافأة والتقدير أفضل بكثير من العقوبات لدعم عمليات الإصلاح التعليمي .

وفي ضوء ما سبق فإن أحد خبراء تحليل السياسات عرض عدداً من الملاحظات التحليلية على توجهات استراتيجية تطوير التعليم ، والخطة الخمسية المصاحبة لها ، من أهمها ما يلي :-

1- تضمنت الاستراتيجية بعض المبادئ الأساسية ، التي تعتبر استمراراً لما أكدت عليه الوثائق السابقة جميعها . ومن أهمها إقرار مبدأ مجانية التعليم ، ومبدأ تكافؤ الفرص . ويلاحظ بهذا الصدد أنها ضمنت هذا المبدأ أبعاداً جديدة قد تمس المفهوم في الواقع ، من ذلك الدروس الخصوصية ، وعدم التوازن ، والعدالة في توزيع الخدمة التعليمية ، وكثافة الفصول ، والقدرة المحدودة على الاستيعاب .. الخ .

2- اعتمدت استراتيجية 1987 بالأساس على الأداتين التشريعية والمؤسسية . وهي بخصوص

الأولى قد أصدرت بالفعل عدداً من القوانين التي تنظم أوضاع المعلم ، والعملية التعليمية، من ذلك تخفيض السلم التعليمي من 9 سنوات إلى 8 سنوات وإصدار قانون الإجازات الدراسية ، وتنظيم أوضاع المدارس الخاصة ، والجمعيات التعاونية التعليمية . أما بخصوص الثانية ، فقد لجأت إلى إنشاء عدد من المجالس العليا . من ذلك قرار إنشاء المجلس الأعلى للامتحانات ، والمجلس الأعلى للتعليم الفني .

3- لجأت الاستراتيجية الجديدة في علاج المشكلات التربوية إلى منهج مختلف عما سبق من محاولات . فالمحاولات السابقة اتسمت بالهدوء والتدرج . بينما محاولة التطوير الحالية تعتمد على السرعة . وفي ذلك يقول الوزير في محاولة معالجة المشكلات التربوية لجأنا إلى طرق غير نمطية مستحدثة لتحقيق أهداف التعليم في أسرع وقت ، وذلك بطريق الصدمة التي تعقبها الإفاقة".

4- ويلاحظ اقتران الاستراتيجية بخطة تعليمية خاصة بها ، وهو ما يثير عدداً من التساؤلات حول موقع التعليم في الخطة الخمسية القومية الشاملة ، والتي بدأ تنفيذها منذ عام 88/87. ويعني هذا الوضع موافقة أجهزة الدولة على خطتين (إحداهما شاملة ، وثانيهما خاصة بالتعليم) وهو أمر يثير اللبس والتناقض بلا شك .

5- اتجهت الاستراتيجية ، والخطة الملحقة بها إلى الاهتمام بالتعليم العالي ، وما قبل العالي في إطار واحد ، وهي إيجابية تحسب بلا شك إلى جانب جهود التطوير . وفي هذا الشأن فقد أفردت الوثيقة جانباً من اهتمامها إلى التعليم العالي غير الجامعي ، والذي استمر لمدة طويلة لا يلقى نفس الاهتمام .

6- أكدت الاستراتيجية نظرياً وعملياً مفهوم الإشراف السيادي من جانب الدولة على الخدمة التعليمية . وهو مبدأ أساسي أشارت إليه صراحة في الوثيقة ، كما سعت إلى تطبيقه من خلال مشروع قانون الجمعيات التعاونية المدرسية ومراجعة أوضاع "المدارس التابعة للمعاهد القومية" والمدارس الخاصة .

وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن ملاحظة تعدد السياسات التعليمية ، التي ترتبط غالباً بتغيير

الوزراء المسئولين عن التعليم والذين بلغ عددهم بإسهاماتهم وأفكارهم حول السياسة الاجتماعية للتعليم أربعة وزراء خلال فترة لا تتجاوز خمس سنوات (من نهاية 1981 وحتى منتصف 1986)، وهي فترة لم تتح لأي من أولئك الوزراء، أو السياسات المرتبطة بهم، أن يطبق أي منهم البرامج المرتبطة بأفكاره وتوجهاته ورؤيته السياسية، والفنية في مجال التعليم، فضلاً عن استحالة التقويم الذي يمكن من خلاله الحكم على فعالية تلك السياسات.

كما يمكن ملاحظة تعدد وتنوع الضغوط السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تعرضت لها مصر خلال تلك الفترة وبخاصة في النصف الثاني من ثمانينيات القرن العشرين، سواء أكانت تلك الضغوط ضغوطاً دولية، أم إقليمية، أم محلية، الأمر الذي دفع التوجهات العامة داخل مصر إلى خفض الإنفاق، نتيجة لزيادة الديون وأعبائها، وانخفاض معدلات الإنتاج، وتدني معدلات الناتج القومي الإجمالي، وانخفاض الدخل القومي والفردي، وزيادة معدلات التضخم، وارتفاع الأسعار، فكان لذلك كله الأثر المباشر على التعليم من خلال اتجاه السياسات التعليمية إلى ترشيد مجانية التعليم، والتوسع في التعليم الفني التجاري باعتباره أقل أنواع التعليم الفني تكلفة، وخفض معدلات الإنفاق الحقيقي على التعليم، وبدء فتح الباب على مصراعيه للقطاع الخاص للاستثمار في مجال التعليم سواءً قبل الجامعي أو العالي، وخفض سنوات الإلزام بالحلقة الابتدائية..

ومن بين أهم القضايا التعليمية ذات الأثر في تنفيذ السياسة التعليمية خلال فترة الثمانينيات مايلي :-

1- تراجع الإنفاق الحقيقي على التعليم :

بالرغم من أن المبالغ التي يتم تخصيصها للإنفاق على التعليم كانت في تزايد مستمر خلال فترة الثمانينيات حيث ارتفعت من 388 مليون جنيه عام 1981/80 إلى 688 مليون جنيه عام 1982، ثم حوالي 1035 مليون جنيه عام 1985، لترتفع إلى 688 مليون جنيه عام 91/90 بمعنى أن الأرقام المطلقة للإنفاق قد تضاعفت أكثر من أربع أضعاف ما كانت عليه عام 1981/80 (خلال عشر سنوات) إلا أنه بالنظر إلى هذه المخصصات مقارنة بالناتج المحلي الإجمالي نلحظ أنها قد

تراجعت من 5,2% عام 1981/80 إلى 4,2% عام 1987/86 ، ثم إلى 3,9% عام 1991/90 بما يؤكد أن القيمة الحقيقية لما يتم تخصيصه من ميزانيات للإنفاق على التعليم يقل تدريجياً ، هذا في الوقت الذي تتزايد فيه أيضاً مخصصات الباب الأول (الأجور والمرتبات) في ميزانيات التعليم حيث كانت نسبتها عام 1983/82 حوالي 87% من حجم الإنفاق . وهذا يعني أن الزيادات الظاهرية في حجم الإنفاق الكلي على التعليم يوجه أكثر من 92% إلى الأجور والمرتبات بينما التجهيزات والأدوات والمستلزمات ، أو الاستثمارات لا يخصص لها من كل هذه الميزانيات إلا حوالي 5% أو أكثر قليلاً ، وقد يكون ذلك أحد أهم الأسباب وراء تدني الجوانب الكيفية في العملية التعليمية ..

2- تدني حالة الأبنية المدرسية .

خرجت مصر من فترة السبعينيات وهي مثقلة بالكثير من الأعباء ، بسبب الاثار الاقتصادية والاجتماعية التي ترتبت على طول فترة الحروب مع العدو الصهيوني وبخاصة اعتباراً من يونيو 1967 وحتى ما بعد حرب أكتوبر (رمضان) 1973 ، وما تلا ذلك من تغييرات في السياسات الاقتصادية والاجتماعية ، تزايدت معها معدلات الديون وفوائدها ، فضلاً عن أن البنية الأساسية كانت قد تهالكت سواء فيما يتعلق بالقطاع العام ، أو القطاع الحكومي ، أو قطاعات الكهرباء ، والمواصلات ، والطرق ، والاتصالات ، والمياه ، والصرف الصحي ، فضلاً عن النقص الواضح في الأبنية المدرسية ، وسوء حالة الموجود منها حتى أن أكثر من 50% من المباني التي كانت موجودة مع بداية الثمانينيات لم تكن تصلح كمبان تعليمية سواء من حيث مساحتها ، أو حاجتها الشديدة للإحلال ، أو التجديد ، أو لعدم وجود مرافق بها (مياه شرب نقية ، أو كهرباء ، أو حتى دورات مياه مناسبة وصحية) ، مما ترتب على ذلك بالفعل انخفاضاً في معدلات القبول بالمرحلة الابتدائية، وشغل المبنى المدرسي الواحد بالرغم من تهالكه لثلاث وأربع فترات مدرسية في اليوم الواحد واكتظاظ الكثير من الفصول المدرسية بالطلاب إلى أن بلغ عددهم في كثير من المحافظات إلى مايزيد عن المائة في الفصل الواحد .

لذلك حظيت تلك القضية بالاهتمام المتعاقب من وزراء التربية والتعليم ، وما ارتبط بوجودهم من سياسات تعليمية منذ أواخر السبعينيات ، وطوال فترة الثمانينيات ، ومازال هذا الاهتمام

مستمراً حتى الآن (بدايات القرن الحادي والعشرين) ، إلا أن معظم مظاهر هذا الاهتمام ، لم تركز على زيادة ما هو مخصص للإنشاءات والاستثمارات في ميزانيات التعليم ، لأنها بطبيعتها محدودة حيث تستأثر الأجور والمرتبات بأكثر من 90% من تلك الميزانيات ، ولكنها بدأت تركز على تشجيع الجهود الذاتية ، وزيادة التبرعات المحلية ، وبدء التفكير في إنشاء صندوق للأبنية التعليمية ، إلا أن عمليات التحسين في هذا المجال ظلت محدودة جداً طوال فترة الثمانينيات ..

3- التوسع في التعليم الفني :-

وسيتم التعرض لتحليل مشروع التوسع في التعليم الفني من خلال الجدول التالي في بحث أجراه أحد المؤلفين وزميل له ، تخير الباحثان مشروعين من مشروعات الخطة الخمسية للتعليم في مصر (87/88 - 91/1992) وهما :-

1- مشروع التوسع في التعليم الفني .

2- مشروع خفض سنوات الدراسة بالتعليم الأساسي إلى ثماني سنوات .

وفيما يلي سوف يتم النظر إلى كل من هذين المشروعين تحليلياً ونقدياً ، لبيان أوجه الحوار بين كل من النظرية ، والتطبيق من خلال ما يمثلانه من واقع لتطبيق سياسة التعليم في نهاية الثمانينيات.

جدول يوضح مستوى الاستيعاب بالثانوي العام وما في مستواه خلال السنوات الثلاث الأولى من الخطة 1988/87 - 1992/91

العام الدراسي	الناجحون في الإعدادية	ثانوي عام			المستجدون بالتعليم الثانوي الفني									جملة المستجدين	إجمالي مستوى الاستيعاب
		مستجدون	استيعاب		ثانوي زراعي	استيعاب		ثانوي زراعي	استيعاب		ثانوي زراعي	استيعاب			
			فعلي	مستهدف		فعلي	مستهدف		فعلي	مستهدف		فعلي	مستهدف		
1987/86	462264		%	%		%	%		%	%		%	%		%
1988/87	489124	161795	35	30	99735	11.5	28	106310	26.6	32.9	20215	0.06	9.1	100145	8.65
1989/88	539352	161142	33	30	623622	25.2	28	115694	26.2	32.9	29480	0.08	9.1	440238	90
1990/89	--	167482	31	30	634000	25	28	143642	26.5	32.9	41952	0.07	9.1	486377	90

من الجدول السابق يمكن ملاحـ [illegible] ـبي :

- يوضح الجـدول السابق تدفق التـلامـيذ من المرحلة الإعـدادية إلى التعـليم الثانوي بمخـتلف أنواعه وهو يصلح كمؤشر يبين توجهات التلامـيذ والأفضليات النسبية لكل نوع من أنواع التعليم المختلفة وذلك في ضوء المجموع الكلي في شهادة إتمام الدراسة بالتعليم الأساسي ويمكن أن نلحظ من هذا الجدول ما يلي :

- أن خريجي المرحلة الإعدادية يتزايدون باستمرار عبر السنوات من 1987/86 إلى 1989/88 .
- نسب القبول بالتعليم الثانوي العام تتسم بالانخفاض التدريجي من سنة إلى أخرى ، إلا أنها لم تصل حـتى الآن إلى ما هو مـسـتـهدف قـبوله في السنة الأولى من الخطة حـيث إن هذا المسـتهـدف كمـا توضحـه الخطة هو 30% في حين أن مـتوسط الاسـتيـعاب الفـعلي في السنوات الثلاث من الخطة هو 33% .
- أن نسب القبول بالتعليم الثانوي التجاري تتسم بالارتفاع في السنة الثانية 1989/88 عن السنة 1988/87 (الأولى) حيث كانت في الثانية 25,2% بينما كانت في السنة الأولى 21,5% وفي السنة الثـالثة لم تتـغـير هذه النسـبة كـثيـراً عن السنة الثـانية حـيث بلغت 25% بينمـا كان المستهدف استيعابه من خريجي الإعدادية في هذا النوع من التعليم هو 28% .
- أن نسبـة القبول بالتعـليم الثانوي الصناعي تتسم بالثـبات في السنتين الأولى والثانيـة حيث بلغت 23,6% ، 23,7% على الترتيب ، بيـنما زادت في السنة الثالثـة لتصل إلى 26,5% ولو أن هذه النسبة تقل كثيراً عما استهدفته الخطة حيث تصل هذه النسبة المستهدفة إلى 32,9%.
- أن نسب القبـول بالتعليم الثانوي الزراعي تتـسم بالثبات خـلال السنوات الثلاث من الخطة حيث تبلغ 6% ، 8% ، 7% على الترتـيب ، في حين أن المستهـدف في الخطة أن تصل هذه النسب إلى 9,1%.
- وبالنسبة لإجمالي نسب الاستيعاب الفعلية بالتعليم الثانوي بنوعياته المختلفة خلال السنوات الثـلاث الأولى من الخطة هـي على التـرتيب (86,5% ، 90% ، 90%) وذلك من إجـمـالي الناجحين في الشهادة الإعدادية على حين كان المستهدف استيعابه في الخطة هو 100% .

وهناك بعض الملاحظات العامة المرتبطة بمشروع الخطة بالتوسع في التعليم الفني يمكن أن نوردها فيما يلي :

- استند المخطط في توقعاته عن أعداد المقبولين بالصف الأول الثانوي وما في مستواه إلى الدراسة التي نشرها المركز القومي للبحوث التربوية عام 1985 عن تقدير الأعداد المستقبلية للتلاميذ المقبولين بكل صف في التعليم قبل الجامعي حتى عام 2000 والملاحظ فيها أن تقديراتها تختلف كثيراً عن الواقع ، وقد يرجع ذلك إلى وجود فجوة واسعة في البيانات التي اعتمد عليها ، فضلاً عن بعدها عن الواقع أو ربما يرجع ذلك إلى نوعية الأدوات والأساليب التنبؤية التي تم استخدامها وتصنيفها في هذه الدراسة . وهنا تظهر أهمية وجدوى البيانات والمعلومات والمؤشرات وتدفقها بطريقة منتظمة وتحديثها باستمرار .
- لوحظ أن المخطط اعتمد على تثبيت نسب الاستيعاب المستهدفة في كل سنة من سنوات الخطة ولكل نوع من أنواع التعليم العام والفني . في حين أنه كان ينبغي أن تتدرج النسب المستهدفة صعوداً أو هبوطاً تبعاً لنوع التعليم وتبعاً لأهداف الخطة ليبدأ من الواقع ويتدرج إلى ما تستهدفه الخطة من السنة الأخيرة منها .
- إن عملية التحديد المسبق لنسب القبول بنوعيات التعليم الثانوي العام والفني مع استهداف التوسع في التعليم الفني ينبغي أن تتم في ضوء اعتبارات معينة منها :
- تقدير الاحتياجات من العمالة الفنية التي يوفرها التعليم وتحتاجها برامج ومشروعات التنمية بالكم والنوع والمستوى المطلوب .

هذا فضلاً عن أن هذا المشروع أحدث نوعاً من عدم التوازن فيما بين نوعيات التعليم الثانوي ، حيث انخفضت نسبة المقيدين بالثانوي العام ، ومعنى ذلك أن السياسة التعليمية تستهدف خفض طلاب مرحلة التعليم العالي ، بينما ازدادات نسب المقيدين في الثانوي الفني وبخاصة التعليم التجاري باعتباره أقل أنواع التعليم الثانوي تكلفة ، ولقد أسهمت تلك السياسة في تزايد أعداد خريجي التعليم الثانوي الفني بشكل كثيف ، في الوقت الذي ندرت فيه فرص العمل ، لذلك أصبحت تتسم البطالة في مصر بأنها بطالة المتعلمين وبخاصة خريجي التعليم الثانوي الفني حيث

بلغت نسبة البطالة بين هؤلاء الخريجين إلى ما يزيد عن 80% من الخريجين .

4- خفض سنوات الإلزام بالتعليم الأساسي :-

تم بموجب قانون التعليم 139 لسنة 1981 مد عدد سنوات الإلزام إلى تسع سنوات بدلاً من ست سنوات ، وبذلك ضمت مراحل التعليم الإلزامي كل من المرحلتين الابتدائية (ست سنوات)، والإعدادية (ثلاث سنوات) ، حيث نص في المادة الخامسة عشرة منه على أن "التعليم الأساسي حق لجميع الأطفال المصريين الذين بلغوا السادسة من عمرهم ، تلتزم الدولة بتوفيره لهم ، ويلتزم الآباء وأولياء الأمور بتنفيذه وذلك على مدى تسع سنوات دراسية" (26) واستمر هذا الوضع حتى نهاية العام الدراسي 1988/87 .

وفجأة وبدون مقدمات - وعلى عكس ما ورد في استراتيجية تطوير التعليم لعام 1987 - حدث أن تم بموجب القانون 223 لسنة 1988 تعديل بعض مواد القانون 139 لسنة 1981 وبخاصة فيما يتعلق بعدد سنوات الإلزام حيث تعدلت المادة الرابعة منه لتصبح :

"تكون مدة الدراسة في التعليم قبل الجامعي على النحو التالي :

- "ثماني سنوات للتعليم الأساسي الإلزامي اعتباراً من العام الدراسي 1989/88 ويتكون من حلقتين "الحلقة الابتدائية" ومدتها خمس سنوات ، والحلقة الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات. وبذلك تم خفض عدد سنوات الإلزام عاماً دراسياً اعتباراً من 1989/88 ، وترتب على ذلك أن اعتبر كل من الصفين الخامس والسادس الابتدائيين في العام الدراسي 1989/88 ، وكأنهما صفاً دراسياً واحداً (يمثل المقيدون فيهما فوجاً مزدوجاً) ينتقل الناجحون منهما إلى الصف الأول من الحلقة الإعدادية .

وفي ضوء ذلك أصبح المقيدون في الصف الأول من الحلقة الإعدادية في العام الدراسي /1990 89 أكثر من ضعفي عدد طلابه الذين كانوا مقيدين في العام السابق (1989/88) ليصل العدد إلى ما يقرب من مليونين من الطلاب ..

واستمر تأثير ذلك الفوج على تدفقات الطلاب بصفوف الحلقة الإعدادية حتى عام 1993/92 .

- توصلت الدراسة التحليلية لتأثير هذا القرار على مستقبل القيد التعليمي بالمرحلة الثانوية إلى

أن عدد طلاب الفوج المزدوج الذين سينهون الحلقة الإعدادية بنجاح في نهاية عام 1992/91 سوف يزيد قليلاً عن مليون وربع المليون من الطلاب ، وكذلك العدد نفسه تقريباً في نهاية عام 1993/92 ، يدخل في عام منهما حوالي المليون طالب في الصف الأول فقط بالمرحلة الثانوية ، في الوقت الذي كان إجمالي عدد المقيدين في الصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية بكل نوعياتها في عام إجراء الدراسة التحليلية (عام 1990) يبلغ حوالي المليون طالب .

- ترتب على وجود هذا الفوج المزدوج ، افتتاح فصول للمرحلة الإعدادية في معظم المدارس الابتدائية وبخاصة الفصول التي كانت مخصصة للصف السادس الذي تم إلغاؤه ، ونتج عن ذلك قيام معلمين بالحلقة الابتدائية بالتدريس لطلاب الصف الأول الإعدادي في تلك الفصول نظراً لعدم قدرة معلمي الإعدادي على الوفاء بعدد الحصص اللازمة لطلاب تلك الصفوف ، وانعكاس ذلك على نوعية الأداء ، ومستوى الطلاب .
- إهدار مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين طلاب هذا الفوج المزدوج فبعضهم أنهى مرحلة أو مراحل التعليم التي يتعلم بها في فترة زمنية أقل من نظيره - بعام واحد على الأقل - كما أن بعضهم قضى الصف الأول الإعدادي بمدارس ابتدائية ، ونظيره في مدرسة إعدادية ، مع التفاوت في نوعية المعلمين ومستويات أدائهم . مما انعكس ذلك على مستويات تحصيل الطلاب وأسهم في زيادة وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية سواء في المستوى الإعدادي أو الصفين الرابع والخامس الابتدائي .
- وصل عدد طلاب الفوج المزدوج الذين حصلوا على شهادة إتمام الدراسة بالمرحلة الثانوية بمختلف نوعياتها عام 1995/94 حوالي (777023 طالباً) من بينهم حوالي 220,000 طالب حاصلين على شهادة الثانوية العامة ، وفي عام 1996/95 بلغ عدد الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة بالمرحلة الثانوية بمختلف نوعياتها حوالي (883944 طالباً) من بينهم حوالي (250,000 طالب) حاصلين على شهادة الثانوية العامة ، هذا في الوقت الذي بلغ عدد الناجحين في الثانوية العامة وقت إجراء الدراسة (عام 1990/89) حوالي (138,000 طالب) فقط ، دخل منهم الجامعات حوالي (65,000 طالب) فقط .

- كان لهذا الفوج المزدوج تأثير على حركة القيد بالجامعات اعتباراً من العام الجامعي 1996/95 وحتى بداية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (إلى أن يتم تصفية آثار هذا الفوج) وما يترتبط بذلك من تساؤلات حول مدى القدرة على الاستيعاب ، وأعداد المقبولين ، وكثافة القاعات والمدرجات ، ونوعية التعليم الجامعي ...

وأخيراً فإنه على الرغم من التبريرات التي سيقت لانتقاص سنة من التعليم الإلزامي ، إلا أنها جميعاً تضعف أمام حقائق الواقع التعليمي لمرحلة التعليم الأساسي في مصر ، فنحن بحاجة إلى تمديد سنوات الإلزام نظراً لظروف النقص الكيفي في هذا النوع من التعليم نتيجة لفقر الإمكانات التعليمية من جهة ، والاقتصادية والاجتماعية لمعظم الأسر من جهة أخرى .

ثانياً : ملامح السياسة التعليمية في مصر خلال العقد الأخير من القرن العشرين ..

تمثل التوجهات العامة ، والغايات الأساسية التي كانت غالبة خلال فترة العقد الأخير من القرن العشرين (عقد التسعينيات) ، فيما يتعلق بسياسة التعليم واستراتيجياته ، ومازالت حتى السنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين ، إحدى أهم نتائج ما ورد في نصوص إصدارات وزارة التربية والتعليم السنوية منذ بداية التسعينيات التي تحمل عنوان "مبارك والتعليم" ، حيث تضمن التغيير الوزاري (مايو 1991) استمرار تولي وزير واحد لمسئولية التعليم في مصر (تعليم قبل جامعي ، وتعليم عال) منذ بداية التسعينيات وحتى (يوليو 1997) ، حيث تولى وزير آخر مسئولية التعليم العالي ، وظل الوزير السابق للتعليم متحملاً مسئولياته عن التربية والتعليم فقط من وقتها وحتى الآن (عام 2002 / 2003) .

وقد تحددت أهم توجهات السياسة التعليمية منذ بداية التسعينيات وملامحها الأساسية وفقاً لما ورد في وثيقة "السياسة التعليمية ، وأساليب تنفيذها" والتي عرضها وزير التعليم في مجلس الشورى (مارس 1992) ومن أهم تلك التوجهات والملامح الأساسية ما يلي :-

- إن التعليم قضية أمن قومي ، ويمثل المشروع القومي لمصر ، فكل مقومات الأمن القومي بجميع مجالاته السياسية والاقتصادية والعسكرية مرهونة بالتعليم الذي لابد من الارتفاع بمستواه لحماية أمن مصر القومي ، وتغيير المفهوم الشائع عن التعليم باعتباره قضية خدمات

- إن التعليم استثمار في أغلى الثروات التي يمتلكها الوطن ، وهي الثروة البشرية ، لذلك لابد من توفير الاستثمارات اللازمة للتعليم من مصادرها الحكومية ، ومن خلال المشاركة الشعبية ، والجهود الذاتية .
- التأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي يعتبر مكسباً دستورياً شعبياً ولابد من التمسك به وتحقيقه .
- توفير التعليم دون تحميل الأسرة المصرية أية أعباء مادية إضافية سواء أكانت مادية أم نفسية وبخاصة في مرحلة التحول الاقتصادي .
- الالتزام بديموقراطية صنع القرار بحيث تتحقق مشاركة جميع الفئات والهيئات صاحبة المصلحة في التغيير .
- ربط التعليم ، ولاسيما التعليم الفني بالاحتياجات الحقيقية لسوق العمل ومتطلبات الإنتاج
- التأكيد على جودة العملية التعليمية ، والتركيز على إكساب الطلاب مهارات التحليل والفهم والابتكار والتعلم الذاتي .
- الاهتمام بالأنشطة التربوية المتعددة بهدف تنمية شخصية الطلاب من منظور متكامل .
- إصلاح أحوال المعلمين وكفالة حقهم الطبيعي في حياة كريمة ، من منطلق أنه لا إصلاح للتعليم دون إصلاح أحوال المعلمين .

وتستطرد الوثيقة القول بأنه انطلاقاً من الملامح السابقة ، وفي ضوء ضغوط الأزمة التي تواجه التعليم في مصر ، حددت الوثيقة عدداً من محاور العمل الذي يمثل إنجازها قاعدة الانطلاق نحو التغيير والتطوير ، ومن أهم المحاور :-

- إصلاح أحوال المعلمين
- تطوير المناهج

تحقيق الانسيابية بين أنواع التعليم

- تطبيق نظام التأمين الصحي
- رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (معاقين / مواهب)

- ترميم وإصلاح وبناء المدارس
- إدخال التكنولوجيا والأساليب الحديثة في التعليم
- عودة الأنشطة التربوية ، والتغذية المدرسية
- تنمية السلوكيات الحضارية والرعاية الاجتماعية
- تطوير التعليم الفني
- تشجيع التعليم الخاص .

كما يلاحظ في الوثائق التي صدرت عام 2000 أن توجهات السياسة التعليمية وملامحها الأساسية لم تختلف كثيراً عما كانت عليه في أوائل التسعينيات ، حيث عرضت وثيقة (مبارك والتعليم 2000) هذه التوجهات فيما يلي :-

- تحديد سياسة التعليم في إطار ديموقراطي
- تكافؤ الفرص التعليمية ، وتخفيف الأعباء عن الأسر
- التطوير المستمر للمناهج الدراسية ، وتحسين الكتاب المدرسي ، ودعم الأنشطة التربوية .
- إدخال التكنولوجيا المتطورة ، وتنمية المهارات الحياتية والاتصالية .
- التنمية المهنية للمعلمين ، وإعادة تأهيلهم ، وإصلاح أحوالهم .
- تعدد مصادر تمويل التعليم ، وإتاحة فرصة المشاركة لقطاع الأعمال ، والقطاع الخاص ، والجمعيات غير الحكومية .
- التعليم للجميع ، والتعلم للإتقان وللتميز .
- دعم الولاء والانتماء .
- الاستفادة من الخبرات العالمية .

وربما كانت ملامح السياسة التعليمية أكثر تحديداً في ثوبها التي ظهرت به في وثيقة (مبارك والتعليم 2001) حيث حددت أهدافها القومية في ثلاثة أهداف هي :-

1- التعليم للجميع
2- التعليم للتميز والتميز للجميع

3- اقتحام عصر التكنولوجيا ، ومواجهة تحديات العولمة

وحددت لتحقيق تلك الأهداف القومية تسع استراتيجيات هي :-

1- استراتيجيات تحقيق التعليم للجميع وتشمل :-

أ- التوسع الكمي في التعليم

ب- التوسع والتحسين الكيفي في التعليم

2- استراتيجيات تحقيق التعليم للتميز ، والتميز للجميع وتشمل :-

أ- التنمية المهنية المستمرة

ب- البحوث التربوية

جـ- التعاون الدولي والشراكة العالمية

د- الديموقراطية

هـ- رعاية الموهوبين

3- استراتيجيات اقتحام عصر التكنولوجيا ومواجهة تحديات العولمة وتشمل :-

أ- تدعيم البنية الأساسية لتكنولوجيا التعليم

ب- القنوات والبرامج التعليمية

وتذكر الوثيقة أن كل تلك التوجهات بأهدافها واستراتيجياتها تتم في إطار رؤية مستقبلية لوزارة التربية والتعليم تتضمن ما يلي :-

- تحقيق مجتمع التعلم - المناهج الدراسية المتكاملة والبينية - تعدد مصادر المعرفة - المدرسة المنتجة - تحديث الإدارة المدرسية - الجودة الشاملة في التعليم - الاستثمار الأمثل لسنوات الطفولة المبكرة - قاعدة معرفية عريضة - التعامل مع النظم المعقدة واللاخطية - التربية الوالدية - إعادة هيكلة النظام التعليمي - مكون المستقبل - ثورة المفاهيم وطرائق التعليم .

وبصفة عامة فإن الملاحظ في توجهات السياسة التعليمية طوال عقد التسعينيات وحتى الآن (عام 2003/2002) لم تختلف في معظمها عن توجهات السياسة التعليمية خلال الثمانينيات وبخاصة النصف الثاني من عقد الثمانينيات ، والتي كانت متضمنة في وثيقة "استراتيجية تطوير

التعليم في مصر" إلا من تأكيدات على أن التعليم هو المشروع القومي لمصر ، وإدخال التكنولوجيا المتطورة ، والتعليم للجميع ، والتعلم للتميز ، والاستفادة من الخبرات العالمية ، وهي توجهات ارتبطت بطبيعة وظروف الفترة الزمنية التي ذاعت وانتشرت خلالها المنجزات التكنولوجية في مجال الاتصالات والمعلومات ، فضلاً عن تبني الأمم المتحدة ومنظمة اليونسكو لإعلان "التعليم للجميع" منذ بداية التسعينيات ، وزيادة الدعم والتمويل الدولي من خلال البنك الدولي والاتحاد الأوروبي من خلال مشروعات تحسين التعليم ، وتنامي عمليات الشراكة فيما بين وزارة التربية والتعليم ، وبين منظمات وهيئات دولية مختلفة في مشروعات تحديث محدد . في مراحل التعليم المختلفة ، وبخاصة التعليم الفني الصناعي ، هذا بالإضافة إلى أن وثائق سياسات التعليم في التسعينيات تؤكد على تعدد وتنوع مصادر التمويل ، ومشاركة رجال الأعمال والجهود الذاتية ، وتنشيط دور القطاع الخاص في التعليم ، ولم تؤكد صراحة على مبدأ مجانية التعليم وإذا كان من الضروري الإشارة إليه أحياناً ، فيتم ذكرها في إطار ترشيد المجانية ، وتنويع مصادر التمويل ، وتشجيع إنشاء المدارس الخاصة ، ومدارس اللغات ، والتفكير في إنشاء ما يطلق عليه المدارس التعاونية وربما يشير ذلك كله إلى الإخلال ليس بمبدأ المجانية فقط الذي كفله الدستور أيضاً ، ولكن بالمبدأ الذي تصدر توجهات السياسة التعليمية في التسعينيات وهو مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في بعض جوانبه . كما يوجد اختلاف آخر في إطار الاهتمام بالتعليم الفني وربطه باحتياجات سوق العمل والإنتاج وهو أنه خلال فترة الثمانينيات وحتى عام 2000 كان يتم توزيع الطلاب الحاصلين على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي (الإعدادية) بشكل غير متوازن على كل من التعليم الثانوي العام ، والتعليم الثانوي الفني بنسبة (30 - 35% ، 65 - 70%) على الترتيب، وفي العامين الأخيرين تتجه سياسة الوزارة إلى إحداث نوع من التوازن التدريجي في توزيع هؤلاء الطلاب لتصل عام 2007 إلى 50% ، 50% لكليهما ، مع زيادة نسبة المقبولين في التعليم الثانوي الصناعي على حساب المقبولين في التعليم الثانوي ا' ـجاري ، لذلك بدئ في تحويل عدد من مدارس التعليم التجاري إلى ثانوي عام . وربما يكون ذلك مؤشراً على تبني سياسة التعليم في نهاية التسعينيات لاستراتيجية التوسع في التعليم العالي ، بدلاً من الاستراتيجية الانتقائية التي

كانت سائدة في الثمانينيات وبداية التسعينيات ، حيث كانت تبدأ عمليات الانتقاء بعد نهاية مرحلة التعليم الأساسي فتوجه هذه النسبة الغالبة من الناجحين في الإعدادية إلى نوعيات التعليم الفني .

ولعل عدم الاختلاف الكبير فيما بين سياسة التعليم في كل من عقدي الثمانينيات والتسعينيات ربما يرجع إلى استمرار تبني الدولة خلال كل هذه الفترة - ومازالت - للسياسات الاقتصادية المرتبطة بتطبيق برنامج التكيف الهيكلي ، المعتمد على آليات السوق ، وتحرير الأسعار ، وتقليص دور الدولة والقطاع العام ، وزيادة فرص النمو ، والاستثمار ، للقطاع الخاص ، وبالتالي فإنه لابد من الاستمرار في تخفيف العبء على ميزانية الدولة ، وتحميل القطاع الخاص نصيبه في هذا العبء وبخاصة في مجال التعليم . إلى الدرجة التي جعلت الخطة الخمسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية (97/98 - 2001/2002) تستهدف في مجال التعليم ضمن ما تستهدفه تحقيق ما يلي :-

- تشجيع القطاع الخاص على المساهمة في العملية التعليمية
- استحداث مدارس خاصة ذات تعليم متميز
- ربط مخرجات التعليم الفني باحتياجات المجتمع من العمالة المدربة .

مؤتمرات التعليم ، وديموقراطية سياسة التعليم في التسعينيات :

انعقدت أربعة مؤتمرات قومية مرتبطة ببعض قضايا التعليم خلال فترة التسعينيات ، وذلك من منطلق أن هذه المؤتمرات والمشاركين فيها وما تتمخض عنه من توصيات ، إنما يمثل نوعاً من تطبيق الأسلوب الديموقراطي في عمليات تطوير التعليم ، والملاحظ أن جميع هذه المؤتمرات قد حظيت بعناية خاصة من السيدة قرينة السيد رئيس الجمهورية فكانت جميعها تحت رئاستها ، وهذه المؤتمرات هي :-

- المؤتمر القومي لتطوير مناهج التعليم الابتدائي عام 1993
- المؤتمر القومي لتطوير مناهج التعليم الإعدادي عام 1994
- المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته عام 1996
- المؤتمر القومي للموهوبين عام 2000

وتقول وثيقة (مبارك والتعليم 2000) إن هذه المؤتمرات استهدفت وضع أسس التطوير وآلياته ، وأهداف المناهج ومحتواها ، وأساليب إعداد المنهج وتطويره ، وتحقيق التعلم الذاتي ، والنشط ، والاهتمام بالتلميذ الموهوب ورعايته ، وإن الوزارة بصدد الإعداد لمؤتمر قومي لتطوير التعليم الثانوي ، ولم يعقد هذا المؤتمر حتى نهاية عام 2002 .

والملاحظ أن أسلوب المؤتمرات ، وإن كان أسلوباً أكاديمياً ، إلا أنه ليس بالضرورة أن يكون أسلوباً ديموقراطياً إلا إذا توفرت له عدة شروط من أهمها أن يكون المؤتمر حصيلة مؤتمرات وندوات ومناقشات على مستوى المديريات والإدارات التعليمية ، وكذلك كليات التربية ، ونقابة المعلمين ، والأحزاب ، والمهتمين بمجالات التعليم بمختلف فئاتهم . فضلاً عن أن هذه المؤتمرات نظرت إلى النظام التعليمي نظرة تجزيئية غير متكاملة أو شمولية ، كما أنها رسخت انفصالية حلقتي مرحلة واحدة هي مرحلة التعليم الأساسي بل ووصفتها بأنها تعليماً ابتدائياً ، وتعليماً إعدادياً ، هذا بالإضافة إلى أن الوزارة مازالت بصدد الإعداد لمؤتمر تطوير التعليم الثانوي ، في الوقت الذي تحدث فيه بعض التغييرات والتعديلات الجزئية الجوهرية في بعض جوانب هذه المرحلة التعليمية .

القضايا التعليمية ذات الأثر في تنفيذ السياسة التعليمية خلال العقد الأخير من القرن العشرين.

توجد عدة قضايا تعليمية مؤثرة في تنفيذ السياسة التعليمية خلال عقد التسعينيات ، ومازالت تثير جدلاً حول مدى انعكاساتها على عمليات التطوير التي تتبناها استراتيجيات ومشروعات السياسة التعليمية خلال تلك الفترة ، وإلى الآن ، ومن بين أهم تلك القضايا ما يلي :-

1- استمرار انخفاض الإنفاق الحقيقي على التعليم ..

يبدو أن هذه القضية مازالت من أهم القضايا المرتبطة بسياسات التعليم ، وعمليات تنفيذها ، باعتبار أنها تتعلق بتكاليف تنفيذ السياسات والاستراتيجيات التي يعلن عنها ، وأن هذه التكاليف تتزايد فعلياً لأنه يتم إنفاقها بسعر السوق ، وبقيمتها الحقيقية السائدة ، وفي ضوء استمرار معدلات التضخم الحالية وتغير سعر صرف العملة المحلية مقارنة بالعملات الأخرى وبخاصة

الدولار ، فإن القيمة الحقيقية للجنيه تتناقص ، مما يحقق فعلياً انخفاضاً في قيمة ما يخصص للتعليم من ميزانيات ، إن لم يكن معدل الزيادة السنوية في هذه الميزانيات يفوق قيمة المعدل السنوي للتضخم ، ونسبة الخفض التي تطرأ على قيمة الجنيه مقوماً بالدولار ، ونظراً لأن معدل الزيادة السنوية في ميزانية التعليم تكون أقل من معدل الزيادة السنوية في انخفاض قيمة الجنيه مقوماً بالدولار في سوق الصرف الحرة (وفقاً للعرض والطلب) فإنه يمكن القول بأن الإنفاق الحقيقي على التعليم يظل في انخفاض بالرغم من الزيادة السنوية في ميزانية التعليم .

هذا بالإضافة إلى أنه إذا تم احتساب ما يخصص للتعليم من ميزانيات مقارناً بالناتج المحلي الإجمالي فإننا نلحظ أنه مازال أقل من نسبة الـ 5,1% التي كان عليها في بداية الثمانينيات حيث تراوح هذه النسبة خلال فترة التسعينيات وحتى عام 2001 ما بين 3,9 ، 4,5% ، وفيما يلي بيان لموازنة قطاع التعليم خلال السنوات من 1991/90 حتى عام 2001/2000 مع الوضع في الاعتبار أن هذه الموازنة تغطي نظام التعليم ككل سواء التعليم قبل الجامعي (الذي يتبع وزارة التربية والتعليم) أو التعليم الجامعي والعالي (الذي يتبع وزارة التعليم العالي) خاصة وأن ما يخصص للتعليم الجامعي والعالي يستحوذ على نسبة تقدر بحوالي 25% من إجمالي الميزانية المخصصة للتعليم ككل .

السنة	الميزانية المخصصة للتعليم	معدل الزيادة السنوية
91/90	3 592 278 841	
92/91	4 655 844 270	%29
93/92	5 949 738 134	%27
94/93	7 262 767 259	%23
95/94	8 807 830 260	%21
96/95	10 535 797 560	%12
97/96	12 107 080 860	%15
98/97	13 304 964 330	%10
99/98	14 677 865 330	%10
2000/99	16 186 535 600	%10
2001/2000	18 243 075 400	%12

ويتضح من الجدول أن معدل الزيادة السنوية تراوحت خلال السنوات العشر 91/90 - 2001/2000 بين 0,09 ، 0,29 ، وهي أقل بكثير من معدل التضخم خلال هذه السنوات حيث لم تقل معدلات التضخم خلال هذه الفترة عن 20% ، بما يؤكد استمرار الانخفاض الحقيقي في الإنفاق على التعليم، خاصة إذا علمنا أن ما يزيد عن 90% من ميزانيات التعليم تخصص للأجور والمرتبات فقط ..

2- تحسين حالة الأبنية المدرسية

سبقت الإشارة خلال عقد الثمانينيات إلى سوء الحالة التي كانت عليها الأبنية المدرسية نتيجة للظروف التي مرت بها مصر منذ عام 1967 وحتى بداية التسعينيات ، هذا بالإضافة إلى ما أحدثه الزلزال الذي ضرب أجزاء كثيرة من محافظات مصر يوم 12 أكتوبر 1992 ، حيث أسهم في تدمير أعداد كبيرة من المدارس التي كانت متهالكة المبنى أصلاً ، وبخاصة أنه أصاب المحافظات ذات الكثافة السكانية الأعلى كالقاهرة ، والجيزة ، والشرقية ، والفيوم ، والقليوبية ، والمنوفية ، لذلك حظيت الأبنية المدرسية بأولوية كبيرة . ليس فقط على مستوى السياسة التعليمية ، ولكنها حظيت بقدر أعلى من الأهمية على مستوى السياسة العامة للدولة ، حيث خصصت موارد واستثمارات إضافية ، محلية ، ودولية متنوعة لبناء مدارس جديدة في مواقع جديدة ، أو إحلال مدارس جديدة مكان القديمة مع إحداث توسعات ، أو إحداث توسعات داخل حرم المدارس القديمة ، بالإضافة إلى عمليات الترميم للمباني التي تحتاج للترميم ، وذلك كله اعتباراً من الخطة الخمسية الثالثة 93/92 - 1998/97 ، والخطة الخمسية الرابعة 98/97 - 2002/2001 ، خاصة وأن تقريراً تم إعداده حول التنمية في مصر مع مطلع القرن الحادي والعشرين ، أشير فيه إلى تقدير الاحتياجات من الأبنية التعليمية حتى عام 2017 بعدد حوالي 40,000 مدرسة .

ولقد حدثت بالفعل طفرة في بناء المدارس خلال عقد التسعينيات ، وحتى بداية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين ، فقد تم بناء ما يقرب من (11,000 مدرسة جديدة) خلال هذه الفترة، منها (7500 مدرسة) خلال سنوات الخطة الخمسية الثالثة والتي أعقبت حدوث الزلزال مباشرة ، و(3200 مدرسة) خلال سنوات الخطة الخمسية الرابعة ، ومازالت تخصص استثمارات جديدة لبناء المزيد من المدارس ، فقد بلغت الاستثمارات التي خصصت لإنشاء مبان تعليمية خلال هذه

الفترة ما يزيد على خمسة عشر مليار جنيه ، وهي استثمارات غير مسبوقة ، ولا تستقطع جميعها من ميزانيات التعليم . وقد روعي في تصميم نماذج البناء المعايير التربوية التي تضمن وجود مكتبة، وقاعات متعددة الأغراض ، وقاعة أو أكثر للكومبيوتر التعليمي ، وورش للأنشطة ، وحجرة للطبيب ، ومعامل ، فضلاً عن الأفنية والملاعب ..

وطبيعي أن يترتب على ذلك ما حدث بالفعل من إلغاء تدريجي لتعدد الفترات الدراسية في المبنى المدرسي الواحد ، ومن خفض تدريجي لكثافة الطلاب بالفصول لتصل إلى معدلات أقل مما كانت عليه خلال عقد الثمانينيات – ومع هذا لم تصل إلى الكثافة المناسبة بعد – مما حقق تحسناً ملحوظاً في هذه الكثافة ، وأصبح العديد من المدارس التي كانت تعمل ثلاث فترات ، أو فترتين ، تعمل كمدارس لفترتين أو لفترة دراسية واحدة وتسبب ذلك في إطالة ساعات اليوم الدراسي ، وبعض المدارس تعمل بنظام اليوم الدراسي الكامل ، مما أتاح فرصاً لممارسة بعض الأنشطة المدرسية التي كان الطلاب محرومين من ممارستها في السنوات السابقة ؛ لعدم وجود الوقت الكافي لممارستها نظراً لتعدد الفترات الدراسية . وفيما يلي بيان بتطور أعداد المدارس خلال السنوات العشر من 1992/91 إلى 2001/2000 .

جدول (4) تطور أعداد المدارس من عام 92/91 إلى عام 2001/2000

المرحلة التعليمية	عدد المدارس في 91/90	عدد المدارس في 2001/2000	نسبة الزيادة
ما قبل الابتدائي	1196	3919	%227
الابتدائي	15361	15546	%1,2
الإعدادي	5853	7772	%32,8
الثانوي العام	1186	1661	%40
التربية الخاصة بمراحلها	234	488	%108
الثانوي الصناعي	419	792	%89
الثانوي الزراعي	100	169	%69
الثانوي التجاري	808	921	%14
المعلمين	121	-	-
الفصل الواحد	338	2612	%672
الإجمالي	25273	33880	%34

ويلاحظ من الجدول وجود زيادة في أعداد المدارس في المراحل والنوعيات المختلفة خلال الفترة الزمنية المبنية - عدا معاهد المعلمين التي ألغيت بالتدريج حتى اكتمل تخريج المقيدين بها عام 94/93 - وأن أعلى نسبة زيادة كانت على الترتيب في مدارس الفصل الواحد ، ثم ما قبل الابتدائي ، وهاتان النوعيتان لهما طبيعة خاصة حيث إن مجرد بناء فصل واحد فإنه يحتسب في إحصاءات وزارة التربية والتعليم على أنه مدرسة سواء في مدارس الفصل الواحد ، كما أن إضافة فصل أو أكثر في مدرسة ابتدائية قائمة بالفعل ليقبل بها أطفال في سن ما قبل المدرسة تحتسب بمثابة مدرسة ، ثم يلي ذلك أيضاً مدارس التربية الخاصة التي شهدت انتشاراً في عواصم المحافظات ، وبعض مراكزها ، وإن كانت كثير من هذه المدارس تحوي عدداً محدوداً من الفصول يتناسب مع أعداد المقيدين بها وفقاً لنوع الإعاقة ، فضلاً عن أن بعض هذه المدارس يكون ملحقاً

بمدرسة ابتدائية قائمة بالفعل ، ويحتسب أيضاً على أنه مدرسة تربية خاصة ، كما يلاحظ أيضاً زيادة كبيرة في عدد مدارس التعليم الإعدادي والثانوي العام ، والابتدائي ، والثانوي الصناعي ، والزراعي ، وإن كانت بعض نسب هذه الزيادات قليلة نسبياً نظراً لضخامة عدد ما كان موجوداً منها عام 1991/90 وبخاصة فيما يتعلق بالمدارس الابتدائية ، ومما لا شك فيه أن هذا التحسن الذي طرأ على حالة الأبنية المدرسية كان له تأثير أيضاً على المطالبة بعودة الصف السادس إلى المرحلة الابتدائية ، لتعود سنوات الإلزام إلى تسع سنوات كما كانت ، وصدور القرار الوزاري الذي قضى بذلك ليطبق على الأطفال الذين التحقوا بالصف الأول الابتدائي عام 2000/99 ليصبح الصف السادس الابتدائي واقعاً اعتباراً من العام الدراسي 2005/2004 بمشيئة الله .

3- تذبذب نظام الامتحان في شهادة الثانوية العامة ..

تمثل المرحلة الثانوية بصفة عامة ، ونوع التعليم الثانوي العام فيها بصفة خاصة ، من أكثر المراحل التعليمية حساسية ، باعتبار أنها تمثل مرحلة النضوج الشخصي ، والتعليمي لطلابها ، فضلاً عن أنها تمثل معبراً أساسياً إما للاندماج في سوق العمل ، والحياة اليومية بصفة عامة ، أو لاستكمال التعليم في مرحلة التعليم العالي ، وبمعنى آخر يمكن القول إن المرحلة الثانوية تمثل لبنات البناء الأساسية في تحديد مستقبل المقيدين بها ، ومن هنا فإن امتحان نهاية هذه المرحلة بصفة عامة ، وامتحان شهادة الثانوية العامة بصفة خاصة يمثلان عنق زجاجة حقيقي ، ويزيد من ضيق فوهة هذا العنق ذلك التسابق الرهيب للالتحاق بالتعليم العالي وبخاصة الجامعي منه وفي عدد محدود من كلياته التي تعرف بكليات القمة المتمثلة في القطاع الطبي ، والقطاع الهندسي .

ومن هنا فإن أي اقتراب من نظام الامتحانات لهذه الشهادة بالتغيير ، أو التعديل ، لا يمثل قضية فنية على المستوى التعليمي فقط ، وإنما يمثل قضية رأي عام خاصة في مجتمعنا الذي يمثل التعليم فيه ، وما يمنحه من شهادات مسألة حياة أو موت للأبناء ، والأسر التي ينتمون إليها ، وربما يفسر ذلك أحد جوانب أو أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية وتأثيراتها الضارة على كل جوانب العملية التعليمية بما فيها الطالب ذاته ، وتهميش دور المدرسة ، واهتزاز مكانة المعلم ، فضلاً عن إهدارها لما يزيد على عشرة مليار جنيه سنوياً على الأقل كان يمكن للأسر إدخارها بدلاً من إنفاقها

على الدروس الخصوصية .

ومن المعروف أن نظام امتحان الثانوية العامة خلال الثمانينيات وما قبلها ، وحتى عام 1994 كان امتحاناً واحداً في مواد إجبارية في نهاية الصف الثالث الثانوي ، وكان من يرسب حتى في مادة واحدة ، فإن عليه إعادة الامتحان في جميع المواد في العام التالي ، ثم حدث تعديل كمحاولة لتقليل أعداد الباقين للإعادة ، يتيح لمن يرسب في مادة ، ثم مادتين أن يعيد الامتحان فيها / فيهما ، وفي حالة نجاحه يحتسب له الحد الأدنى فقط من درجة النجاح في المادة / أو المادتين الذي أعاد الامتحان فيها / فيهما .

وفي محاولة لتطوير امتحان الثانوية العامة وعدم قصرها على امتحان واحد في نهاية الصف الثالث وإنما يمتد ليشمل الصفين الثاني ، والثالث ، وتنفيذاً لذلك صدر القانون رقم 2 لسنة 1994 بتعديل بعض أحكام قانون التعليم رقم لسنة 1981 ، وبموجب هذا التعديل أصبح الامتحان للحصول على شهادة الثانوية العامة يتم على مرحلتين ، الأولى في نهاية السنة الثانية الثانوية والثانية في نهاية السنة الثالثة الثانوية ، ويسمح للطالب في نهاية كل مرحلة بالتقدم للامتحان في المواد المقررة بها (الإجبارية ، والاختيارية) في مرة واحدة ، أو مرتين ، ويحسب للطالب في نتيجة امتحان شهادة الثانوية العامة أعلى الدرجات التي حصل عليها في سنتين متتاليتين تم اجتيازهما بنجاح ، ما لم يكن بينهما فاصل ، ويحق للطالب أن يتقدم لإعادة الامتحان في المواد التي رسب فيها - أياً كان عددها - أو التي يرغب في تحسين درجاتها - أياً كان عددها - أو في أي مواد أخرى يرغب التقدم إليها من جديد لأي عدد من الامتحانات ، وتكون نتيجة الطالب هي مجموع الدرجات التي حصل عليها في المرحلتين .. وعُرف هذا النظام بنظام التحسين . ونظم التطبيق الفعلي لمواد القانون رقم 2 لسنة 1994 المعدل لبعض أحكام قانون التعليم رقم 139 لسنة 1981 ، صدور القرار الوزاري رقم 144 لسنة 1994 وتعديله بالقرارالوزاري رقم 7 لسنة 1997 ..

وفي العام الدراسي 1998/97 تم إلغاء هذه التعديلات ، والقوانين المنظمة لإجراءات تطبيقها ، وإلغاء نظام التحسين ، وقصر التعديلات على أن يتم امتحان شهادة إتمام الدراسة بالثانوية العامة على مرحلتين الأولى في نهاية السنة الثانوية الثانية ، والثانية في نهاية السنة الثالثة الثانوية ، ويعقد

امتحان الدور الثـاني لهاتين المرحلتين للطلاب الراسبين مع احتساب الحـد الأدنى للنجاح في مواد الرسوب (وهو النظام الذي مازال معمولاً به حتى العام الدراسي 2003/2002) ..

وفي خلال العام الدراسي 2002/2001 أعلن عن مجـموعة اقـتراحات لتطوير امـتحان شـهادة الثانوية العامة تنطلق تلك الاقتراحات من مبادئ ضـرورة استمرارية التقويم ليكون تراكمياً خلال سنوات الدراسة الثـلاث بالمرحلة الثانوية العـامة بدلاً من قـصرها على مرحلتين فـقط لتكون على ثلاث مراحل وتشمل تنويعاً في أساليب الامتحـانات والتقويم ، وقد أثارت تلك المقترحات جدلاً واسعاً في مختلف الأوسـاط التربوية ، والحزبية ، والجماهيرية ، ولدى الرأي العـام ، خاصة بعدما أشيع أن هذه الاقتـراحات سوف يتم تنفيذها خـلال العام نفسه ، أو العـام الذي يليه .. وفي ضوء هذا الجدل ، والحـوارات المرتبطة به أرجئ إدخال هذه المقتـرحات حيز التنـفيذ ، حتى يُعطي وقـتاً أطول لدراستهـا ، وتوفير ضوابط وشروط وأساليب تطبـيقها ، وتهيئـة الرأي العام ، والعاملين في مؤسـسات التعليم لإمكانيـة الأخذ بها وتطبـيقها ، وأن يكون ذلك مـتدرجاً في مـراحل التعليم ، ومعـتمداً فـي بداياته على التجريـب .. ومازالت الحوارات ، والمناقـشات ، والدراسـات مستـمرة خلال العام الدراسي 2003/2002 .

4- التنمية المهنية للمعلمين ..

تعتـبر عمـليات التنميـة المهنية للمـعلمين ذات أهميـة بالغة في تطوير وتحسـين وتأهيل وإعادة تأهيل مستـمرة للمعلمين ، وغيرهم من العـاملين في مجال التعليم ، وذلك لضمـان حسن وجودة الأداء التعليـمي والتربوي الذي يؤديه ويمارسـه هؤلاء المعلمين ، وغيـرهـم من العاملين في مـجال التعليم ، خاصة وأن التنمـية المهنية تتسم بخصائص الشمول ، والاسـتمرارية ، والتنوع ، والتأهيل الدائم ، فـهي عمليـة طويلة المدى تهـدف إلى تحسين الأداء ، وتتنوع أسـاليـبهـا ما بين الزسـاليب الشخصية التي تعتمد أساساً على الدوافع والقدرات الشخصية ، والأساليب الأكاديمية التي تعتمد أساساً على ما تقدمه المؤسسـات الأكاديمية كالكليات والمعاهد من برامج أو ندوات أو مؤتمرات أو مطبوعـات أو أية أنشطة أكاديمية أخـرى تكون ذات علاقة بالاحـتياجـات المهنية للأفراد ، وأخـيراً

الأساليب المهنية التي تعتمد أساساً على ما تقدمه المؤسسات المهنية كوزارة التربية والتعليم ومستوياتها التنظيمية المختلفة ، وإداراتها المتخصصة ، وكذلك النقابات المهنية كنقابة المعلمين ..

والملاحظ أن وزارة التربية والتعليم قد بذلت جهوداً متنوعة في مجال تدريب المعلمين ، والكوادر التعليمية المختلفة ، خلال السنوات الأخيرة اعتباراً من عام 1995/94 سواء كان هذا التدريب في الداخل من خلال ما تقدمه إدارات وأقسام التدريب بمختلف مستوياتها من برامج تدريبية ، أو من خلال شبكة الفيديوكونفرانس المنتشرة بمواقع متعددة بمحافظات الجمهورية ، وكذلك من خلال ما تسهم به وحدة تحسين التعليم التي يمولها كل من البنك الدولي ، والاتحاد الأوروبي ، فضلاً عن صدور قرار بإنشاء وحدة للتدريب بكل مدرسة

5- التوسع في التعليم الخاص ..

من الواضح أن ظروف التحولات الاقتصادية التي حدثت في المجتمع المصري ، وبخاصة الأخذ بسياسات التكيف الهيكلي ، قد أسهمت إسهاماً كبيراً في فتح الباب على مصراعيه للتوسع في التعليم الخاص في مختلف مراحل التعليم خلال التسعينيات من القرن العشرين سواء كان ذلك في مراحل التعليم قبل الجامعي وهو ما نركز عليه الآن ، أو في مرحلة التعليم العالي بما فيها الجامعي ، ومن المؤكد أن تنامي التعليم الخاص والتوسع فيه يتناقض جوهرياً مع مبادئ إنسانية أساسية كالمجانية ، وتكافؤ الفرص التعليمية ، وهي المبادئ المعلنة في وثائق السياسة التعليمية ، فضلاً عن التأكيد عليها في الدستور ، مما يترتب على مثل هذا التوسع من وجود تمايزات اجتماعية وتعليمية ، وربما مهنية مستقبلية واضحة ، بين من يتلقون تعليمهم في هذا النوع من المدارس ، وأولئك الذين يتلقون تعليمهم في المدارس الحكومية ، وفيما يلي بيان يوضح النمو الكبير في التعليم الخاص .

جدول (5) تطور أعداد المدارس والفصول والتلاميذ بالتعليم الخاص بمختلف المراحل (ما قبل الابتدائي حتى الثانوي) من 1992/91 إلى 2001/2000

العام الدراسي	أعداد المدارس	أعداد الفصول	أعداد التلاميذ	نسبة الزيادة السنوية
92/91	2501	19495	769400	-
93/92	2695	21139	819237	%6,5
94/93	2845	22581	856517	%4,5
95/94	2995	24023	893796	%4,4
96/95	3138	25158	922837	%3,2
97/96	3281	26292	951878	%3,1
98/97	3420	27308	872955	%2,2
99/98	3510	27955	994610	%2,2
2000/99	3642	29509	1026475	%3,2
2001/2000	3912	32678	1143142	%11,4

ويلاحظ من الجدول النمو المتزايد لأعداد المقيدين في مراحل التعليم المختلفة بالمدارس الخاصة بدءاً من مرحلة الرياض مروراً بالابتدائي والإعدادي وانتهاءً بالثانوي العام حيث بلغت نسبتهم مقارنة بنظرائهم في تلك المراحل بالمدارس الحكومية حوالي 10% من جملة المقيدين عام 2001/2000 في حين أن هذه النسبة لم تكن تتجاوز 5% من أعداد المقيدين خلال عقدي السبعينيات والثمانينيات ، بما يؤكد اتجاه السياسة التعليمية لتشجيع القطاع الخاص للتوسع في التعليم الخاص خلال عقد التسعينيات وبداية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين .

الهوامش :

1 – أماني قنديل ، سياسات التعليم في وادي النيل والصومال وجيبوتي ، مطبوعات منتدى الفكر العربي ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة ، 1989 .

2 – أحمد فتحي سرور ، استراتيجية لإصلاح التعليم ، مستقبليات ، العدد (104) ، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة .

3 – وزارة التربية والتعليم ، مشروع الخطة الخمسية لإصلاح نظام التعليم في مصر ، المجلد الثاني ، (مشروعات خطة وزارة التربية والتعليم 88/87 - 1992/91) ، القاهرة ، 1989 .

4 – وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب ، مبارك والتعليم ، إصدارات الوزارة عدة كتب من سنوات 1992 حتى 2001 ، القاهرة .

5 – وزارة التربية والتعليم ، إحصاءات التعليم قبل الجامعي في مصر ، الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي، عدة إصدارات خلال سنوات التسعينيات .

6 – حامد عمار وآخرون ، السياسة الاجتماعية للتعليم ، أكاديمية البحث العلمي والتكونولوجيا ، القاهرة ، 1998 .

7 – أماني محمد محمد حسن ، جماعات المصالح والسياسة التعليمية في جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة ، دراسة مقارنة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، 2001 .

8 – همام بدراوي ، دسوقي عبد الجليل ، تخطيط التعليم في مصر بين النظرية والتطبيق ، مؤتمر إصلاح التعليم في مصر ، نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسيوط ، أسيوط ، 1990 .

• الباب الخامس •

سياسات إعداد وتدريب المعلم وتقويم أدائه

«يتناول الباب الخامس معالجة تحليلية لسياسات إعداد وتدريب المعلم وتقويم أدائه وذلك في إطار من المتغيرات التي اتسم بها العصر الحالي والمرتبطة بثورات العلم، والتكنولوجيا، والمعلومات، والاتصال، وما أفرزته من إنعكاسات على هذه السياسات.

أ.د / شاكر محمد فتحي أحمد

أ.د. همـــــام بدراوي زيدان

• الفصل الأول:

أدوار المعلم في ضوء ثورة المعلومات والاتصال

• الفصل الثاني:

أنماط تكنولوجيا المعلومات في برامج إعداد المعلم

(نماذج عالمية مقارنة)

• الفصل الثالث:

إعداد وتأهيل المعلمين بالتربية الخاصة

(تطبيق على معلمي المكفوفين وضعاف البصر)

• الفصل الرابع:

سياسات تقويم أداء المعلم

(مقارنة بين مصر وسلطنة عمان)

● الفصل الأوّل ●

أدوار المعلم في ضوء ثورة المعلومات والاتصال

تمهيد :

يعتبر المعلم أحد أهم عناصر منظومة العملية التعليمية ، من منطلق أنه يمثل وكيلاً للمجتمع من خلال المؤسسة التي يعمل بها ، في تنشئة وتكوين أبناء المجتمع المقيدين بتلك المؤسسة ، ورعايتهم، ومتابعة نموهم المتكامل عقلياً ، وروحياً ، وجسمياً ، واجتماعياً ، في إطار غايات وأهداف كل من المجتمع من جهة ، ونظام التعليم من جهة أخرى .

ومن هنا كان مبرر الاهتمام الكامل بكل ما يتعلق بالمعلم وسياسات انتقائه ، وقبوله ، وإعداده، وتشغيله ، وتدريبه ، وتأهيله ، ونموه المهني ، وتدرجه الوظيفي ، ورعايته اجتماعياً ، ومادياً ، ونفسياً .. إلخ ، وذلك في إطار سياسات التعليم ككل ..

وقد فرضت المتغيرات العالمية التي أسهمت في إعادة تشكيل كثير من مظاهر ممارسات الحياة اليومية ، والحياة المهنية ، فرضت مبرراً أقوى للاهتمام بعمليات إعداد وتدريب المعلم ، وبخاصة المتغير المرتبط بثورة المعلومات والاتصال ، وانعكاساتها المتعددة على التربية وعملياتها بصفة عامة من جانب ، وعلى عمليات إعداد وتدريب المعلم بصفة خاصة من جانب آخر ..

وفيما يلي سوف يتم تناول هذا الفصل من خلال ثلاثة محاور هي ..

أولاً : مظاهر ثورة المعلومات والاتصال في بعض المجتمعات .

ثانياً : انعكاسات ثورة المعلومات والاتصال على التربية ومؤسساتها .

ثالثاً : آثار تلك الانعكاسات على تغيير أدوار المعلم .

وفيما يلي معالجة تفصيلية لكل من تلك المحاور وما بين كل منها من علاقات ديناميكية

متفاعلة باعتبار أنها تتناول جميعها قضية مجتمعية متكاملة .

أولاً : مظاهر المعلومات والاتصال :

ما إن وصلت مظاهر وتأثيرات الثورة الصناعية إلى قمتها في كثير من الدول المتقدمة وتركت بصماتها واضحة في جوانب الحياة المتعددة ببلوغها مرحلة "الأتمتة" أو التسيير الذاتي نتيجة للارتباط الوثيق بين العلم والتكنولوجيا حتى دخلت تلك المجتمعات طوراً جديداً ومثيراً من أطوار تقدمها بولوجها مرحلة ما بعد الصناعة ، والتي أعطت طابعاً مميزاً لتلك المجتمعات المتقدمة من جهة ، ومن الطبيعي أن تمتد تأثيراتها إلى بقية المجتمعات الأخرى في العالم كله من جهة أخرى ، باعتبار أن هذه الثورة جعلت العالم بالفعل وكأنه قرية كونية صغيرة . فلقد تحولت مجتمعات ما بعد الصناعة بفعل ثورة المعلومات والاتصال من الإنتاج الوفير للبضائع والذي يمثله قطاع الصناعة، إلى نشاط آخر مختلف ممثلاً في قطاع الخدمات سواء ارتبط ذلك بمزيد من الاهتمام والفعالية بمجالات البحث العلمي ، والتعليم ، والصحة ، والخدمات الاجتماعية ، وتحليل وتصميم النظم ، وبرمجة وتجهيز المعلومات ، فضلاً عن استحداث الأجهزة والاختراعات التكنولوجية ، التي أسهمت في تكوين ما يمكن تسميته "بالتكنولوجيا الفكرية" والتي ميزت المجتمع ما بعد الصناعي وعكست بنية اجتماعية جديدة ارتكزت على كل من المعلومات والاتصال من بعد ، مقارنة "بتكنولوجيا الآلات" التي كانت تميز المجتمع الصناعي .

هذا ويمكن تحديد بعض أهم مظاهر وتأثيرات ثورة المعلومات والاتصال فيما يلي :-

يمكن تصنيف تلك المظاهر تبعاً لمجالات تأثيرها - وإن كانت تلك المجالات متكاملة ومتبادلة التأثير والتفاعل باعتبارها مكونات أساسية لنظام مجتمعي شامل - إلى مظاهر مرتبطة بكل من المجالات الاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية ، وذلك على النحو التالي :

(1) مظاهر وتأثيرات ثورة المعلومات والاتصال على المجال الاقتصادي :

كان لثورة المعلومات والاتصال وما ارتبط بها من تطبيقات تكنولوجية ، آثار اقتصادية واضحة وبخاصة في المجتمعات المتقدمة ومن بين أهم تلك الآثار والمظاهر ما يلي :

(أ) زيادة مجالات التنافس الصناعي والتجاري :

أصبح لتكنولوجيا المعلومات دور كبير في ازدهار قطاعي صناعة وتجارة الإلكترونات نظراً للفوائد الضخمة التي يدرها على اقتصاديات الدول المنتجة ، حيث بلغ ربح بعض نظم الكوابل التليفزيونية كواحدة من تكنولوجيا المعلومات في شمال أمريكا ما يزيد على 100% في العام الأول، وأن 52% من إجمالي الدخل القومي الأمريكي له علاقة بتكنولوجيا المعلومات [1] . لذلك تعد صناعة وتجارة المعلومات وتكنولوجياتها من الأعمال الرابحة ، وذات الأرباح الضخمة التي تتساوى فيها – وقد تزيد – مع أرباح قطاعات البنوك ، والائتمان ، والتأمين ، والمحاسبة ، والخدمات القانونية ، والإعلان ، وارتبطت زيادة عوائده من جانب ، فضلاً عن تحديثه باستخدام الأجهزة والمعدات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات ، وكذلك القوى البشرية التي تستخدمها من جانب آخر ، هذا بالإضافة إلى قدرة هذا القطاع على استقطاب دولاً وأفراداً آخرين إلى مجال الاستفادة من تلك التكنولوجيا بما يتيح فرصاً أوسع للتسويق وزيادة الأرباح ، وسوف تستمر المنافسة في قطاع تصنيع وتجارة تكنولوجيا المعلومات حتى أوائل القرن الحادي والعشرين بين كل من الولايات المتحدة الأمريكية ، واليابان ، وأوروبا الغربية [2] .

(ب) الاستفادة المثلى من الإمكانات المتاحة :

تتيح تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها رفع مستوى خبرة متخذي القرارات عن طريق ما توفره لهم من معلومات وفيرة ودقيقة في شكل قواعد معلومات ، بحيث تمكنهم من التعرف على مختلف الإمكانات المتاحة ، وما بينها من علاقات وتفاعلات ، سواء كان ذلك على المدى القصير أم في المستقبل ، ومن الطبيعي أن ذلك يحقق إمكانية تحديد الأهداف بدقة سواء كانت تلك الأهداف مرتبطة بالمجتمع ككل أم بأي قطاع من قطاعاته ، فضلاً عن إتاحة الفرصة الأفضل للتخطيط الجيد الذي يمكننا من الاستفادة المثلى من المصادر والإمكانات مهما كانت محدودة لبلوغ الأهداف المحددة ، إلا أن ذلك كله يعتمد على مدى قدرة الإنسان على إدارة وقته بكفاءة ، فضلاً عن قدرته على تجهيز المعلومات وفهمها وتمثلها ، واستخدامها ..

(جـ) توفير الوقت والجهد بمعدلات أعلى مما حققته الثورة الصناعية :

حققت تطبيقات الثورة الصناعية إمكانيات هائلة في مجال النقل والانتقالات عن طريق الوسائل المختلفة التي استخدمت أنواع متعددة من الطاقة (ميكانيكية – كهربية نووية) ، "إلا أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال سوف تتيح لمجتمعات الصناعة استبدال الطاقة بالاتصال ليتم إنجاز جميع الأعمال دون الاضطرار إلى الانتقال إلى أماكن إنجازها" (3) ، مما يوفر وقت وجهد وربما أموال المستفيد ، وبما يعود على الفرد والمجتمع بمزيد من الرفاهية .

(د) التغير في طبيعة المهن والوظائف ، ونوعية المشتغلين بها :

حدث تغير ملموس في طبيعة كثير من المهن والوظائف ، وظهرت كثير من المهن والوظائف الجديدة ، ففي منتصف السبعينيات كان عدد الذين يقومون بتطويع المعلومات ومعالجتها وتناولها في المجتمع الأمريكي أكبر من عدد أولئك العاملين في مجالات الصناعة والزراعة والتعدين ، كما أن هناك تزايداً رأسياً في أعداد ونوعيات العاملين في مجال المعلومات بمختلف أنواعها ، وذلك لاعتماد اقتصاديات مجتمعات المعلوماتية على الابتكار والإبداع والاختراع ، وعلى تطويع ونقل واستخدام المعلومات أكثر من اعتمادها على إنتاج البضائع والخدمات (4) ، وتنزع ملامح المهن إلى التنوع بصورة مطردة فهناك المحللون ، والكشافون والأخصائيون في معالجة المعلومات ، وناشرو المعلومات ، ومصممو النظم ، والفنيون وأخصائيو الربط والاتصال ، والمبرمجون ، فضلاً عن تنوع المسئولين عن عمليات تصنيع التكنولوجيا الجديدة ذاتها (5) .

(هـ) ظهور أنماط متعددة وجديدة من الاتصالات :

تعددت أنماط الاتصالات نتيجة ثورة المعلومات والاتصال بتكنولوجياتها المتقدمة مما أسهم في زيادة أعداد المصانع ومشروعات التصنيع الخاصة بأجزاء الأجهزة والمعدات ومكملاتها مما أتاح زيادة فرص العمل المتنوعة المستوى في هذا المجال ، فضلاً عن عمليات تسويق واستخدام تلك الأجهزة والمعدات ، وتحقيق الاستفادة منها في مجال الاتصالات والذي أسهم أيضاً في زيادة فرص العمل وحقق عوائد مالية ضخمة .

ويمكن تصنيف أنماط الاتصالات الحديثة إلى قسمين رئيسيين هما [6] :

- **الاتصالات الأرضية** : وتشمل الميكروويف ، والكابلات المحورية سواء كانت برية أم بحرية، حيث تستخدم الأولى بين الأقطار المتجاورة أو المتقاربة جغرافياً ، بينما تستخدم الثانية عبر البحار والمحيطات ، ويتيح هذا النوع من الاتصالات إمكانية التليفون ، والتيليتيب Teletype الخاص بإرسال واستقبال الرسائل المصورة عبر الكومبيوتر ، والفاكسميلي Facimile لنقل المعلومات المصورة أو المكتوبة ، والاتصال المباشر on-line بالكومبيوتر عبر خطوط التليفونات ، وتليفون اللمس الصوتي "Touch-tone Telephone" الذي يصدر ذبذبات صوتية مختلفة لكل رقم على أزرار اللمس الخاصة ، وقد تم زيادة سعة كل تلك الإمكانات والأجهزة التي تستخدم التليفون عن طريق الكوابل المحورية البرية والبحرية والتي تتيح انسياب الرسائل للخلف والأمام بطريقة أسرع ، وكم من المعلومات كبير جداً نظراً لاحتواء الكابلات على عدد كبير من الأسلاك .. كما يمكن إرسال إشارات تليفزيونية إلى المنازل عبر الكابلات ، ومن خلال محطات التليفزيون الكابلي ذات الهوائيات القوية التي يمكنها من التقاط الإشارات التليفزيونية من أجهزة الإرسال التليفزيونية البعيدة جداً ، وإعادة إرسالها إلى المنازل خلال الكابلات الأرضية
- **الاتصالات الفضائية** : وتتم عبر الأقمار الصناعية Satelite ، وتستخدم الأقمار الصناعية في إرسال البرامج التليفزيونية ، وفي نقل المحادثات التليفونية الدولية ، وفي تبادل البيانات المقروءة آلياً بين أجهزة الكومبيوتر المتواجدة في دول مختلفة ، وفي إرسال واستقبال من الصور ، وتعتبر أنماط هذا النوع من الاتصالات ذات كفاءة فنية متميزة ، فضلاً عن أنها أفضل كثيراً في جانبها الاقتصادي عن مثيلتها في الاتصالات الأرضية .

(2) **مظاهر وتأثيرات ثورة المعلومات والاتصال على المجال الاجتماعي :**

تتنوع تلك المظاهر والتأثيرات في علاقتها بالمجال الاجتماعي ويمكن تحديد أهمها فيما يلي :

(أ) البنية الاجتماعية :

سوف تؤدي تكنولوجيا المعلومات إلى وجود فجوة - بدأت تتضح ملامحها بالفعل في

مجتمعات ما بعد الصناعة - بين الذين يملكون المعلومات ويتداولونها ويستفيدون منها ، وبين أولئك الذين لا يملكونها ويصعب عليهم تداولها والاستفادة منها ، وطبيعي أن تزداد تلك الفجوة كلما زادت تأثيرات الإنتاج الضخم من وسائل المعلومات والاتصال [7] . حيث إن ذلك يؤدي إلى تكريس الطبقية ، بين أغنياء يملكون المعلومات Date Elite ، ويمثلون الصفوة ذات القوة والنفوذ ، - وقد يتمثل هذا الأمر في دول وليس أفراد - ومن فقراء المعلومات الذين لا يملكون المهارات الضرورية للتعامل مع التكنولوجيا الجديدة ، ويمثلون الطبقات الدنيا في مجتمعاتهم - وقد يتمثل هذا الأمر في دول أيضاً وليس أفراد - . هذا فضلاً عن تزايد نسبة مشاركة المرأة في التنمية بصفة عامة من خلال قيامها بأعمال حقيقية منتجة في مجال الخدمات والمعلومات ، حيث يمكنها تأدية هذه الأعمال وهي في منزلها وذلك من خلال ما تقدمه تكنولوجيا المعلومات والاتصال من إمكانات سواء على المستوى الشخصي أم الوطني أو الدولي ، كما أن إمكانات تلك التكنولوجيا سوف تغير من نظرة الأفراد والمجتمعات إلى أبنائهم المعاقين ، وذلك على اعتبار أن نوعيات إعاقتهم لن تقلل من قدرتهم على العمل الحقيقي المنتج في مجتمع المعلوماتية .

(ب) الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص :

إن إنتاج وتسويق واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال سوف يقلل من تكافؤ الفرص ، باعتبار أن هذه التطبيقات وممارساتها وما يمكن أن يترتب عليها ، سوف يؤدي إلى المزيد من التعاون بين المجتمعات الغنية والمجتمعات الفقيرة ، وكذلك بين الفئات الغنية بما تملكه من معلومات ، ومهارات استخدام التكنولوجيا الجديدة ، وبين الفئات الفقيرة التي لا تمتلك شيئاً منها ، وذلك على مستوى المجتمع الواحد ، وكذلك أيضاً بين المؤسسات التي تستفيد من تلك التكنولوجيا ، وغيرها التي لم تستطع الاستفادة منها ، وتمتد تلك التفاوتات لتشمل الأحياء االفقيرة في المدن فتزيدها فقراً ، بينما هي تزيد من غنى الجيوب الحضارية فيها ، وكذلك بين المدن بصفة عامة ، ويقابلها الريف والبادية ومن يقطنون في كل منها .. حيث إن كل ذلك ينعكس على نوعية البشر ، وسلوكياتهم ، وأنماط حياتهم ، والمهن والوظائف التي يعملون بها ، ومكانتهم الاجتماعية ، وأوضاعهم الطبقية ، ومستويات دخولهم ومعيشتهم ، ومدى تأثير قوة نفوذهم وسيطرتهم .

(جـ) النمو الهائل في حجم المعلومات وسرعة انتشارها :

اتسعت العقود الأخيرة من القرن العشرين بالنمو الهائل في حجم المعلومات وتنوعها وتشتتها وتعمقها ، وظهرت كثير من العلوم الجديدة ، وسوف يظهر غيرها كثير ، كل ذلك أدى إلى تراكم المعرفة بشكل يصعب تصوره ، إلى الدرجة أنها تتضاعف كل عشر سنين تقريباً ، وسوف يقل تدريجياً المدى الزمني اللازم لتضاعفها مستقبلاً [8] ، وترتب على ذلك زيادة لا حصر لها في إنتاج المطبوعات سواء كانت كتباً أم دوريات ، أم وثائق بمختلف أنواعها ومستوياتها ، بشكل يصعب معه جمع كل تلك المطبوعات والاحتفاظ بها ثم الاستفادة منها ، لذلك كانت ضرورة الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال بمختلف تطبيقاتها متمثلة في قواعد وبنوك المعلومات بشبكاتها المركزية والفرعية والتي أتاحت إمكانات هائلة لحفظ ونشر وتوزيع المعلومات بسرعة لمستخدميها شريطة أن يكونوا ممتلكين لتلك التكنولوجيا ومهارات استخدامها والاستفادة منها ..

(د) تزايد الشعور بالاغتراب :

تؤدي تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى مزيد من الشعور بالاغتراب لدى كثير من الأفراد نتيجة سرعة التحول وعمليات التغيير المتتابعة التي تلحق بالمجالات الاقتصادية وما يرتبط بها من تغير في طبيعة المهن والوظائف [9] ، وظهور مهن أخرى جديدة ، وفقد كثير من الأفراد لوظائفهم، أو اضطرارهم لاكتساب مهارات وخبرات جديدة تتناسب مع التغير الحادث في مواصفات بعض المهن القائمة ، أو الحاجة إلى تغيير المهنة أصلاً . وما يمكن أن يصحب ذلك من زيادة في معدلات البطالة الدائمة أو المؤقتة ، مع ما يترتب على ذلك من عدم ، أو قلة ، أو عزوف بعض الأفراد عن المشاركة الإيجابية في شئون بيئاتهم ومجتمعاتهم ، وفقدان الثقة بالنفس ، والقلق الناجم عن الخوف من تعطل خبرات الإنسان وتحويله إلى مجرد مستخدم لشئ خطير هو الكومبيوتر، هذا إلى جانب ما يمكن أن تتيحه وسائل الاتصال المتعددة من معارف على المستويين الأكاديمي البحث ، أو الاجتماعي السلوكي بحيث تجعل الأفراد وباستمرار يعقدون مقارنات بشكل علني أم خفي بين المجتمعات بما تملكه وما تمارسه ، وبين الواقع الذي تعيشه المجتمعات المختلفة على وجه الخصوص ، بما يؤدي إلى المزيد من الشعور بالاغتراب لدى كثير من أبناء تلك المجتمعات .

(هـ) تعميق الثنائيات الثقافية والتفكك الاجتماعي :

إن المزيد من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، وتيسير استخدامها والاستفادة منها لدى جميع دول العالم يجعل وبالفعل هذا العالم وكأنه قرية كونية صغيرة ، حيث إنه على المستوى الفكري والتأثيري سوف تزال كل أنواع الحدود والقيود بمختلف أنواعها ووسائلها ومن يملك وسائل وتكنولوجيا المعلومات والاتصال سوف تكون له اليد العليا في التأثير الفكري والثقافي ، والإعلامي ، وطبيعي أن مثل هذا التأثير سوف يستقطب أعداداً كبيرة من أبناء المجتمعات الأخرى ليقوموا بدور الرواد للفكر والثقافة المبعوثين سواء كانت تلك الثقافة وذلك الفكر يتناسبان مع خصوصية وذاتية المجتمعات أم العكس هو الصحيح ، مما يترتب عليه تعميق الثنائيات الثقافية ، وزيادة معدلات التفكك الاجتماعي في المجتمعات التابعة لصالح مجتمعات المركز ، داخل إطار هذه القرية الكونية الصغيرة ..

(3) **مظاهر وتأثيرات ثورة المعلومات والاتصال على المجال السياسي :**

يمكن تحديد عدد من تلك التأثيرات المرتبطة بالمجال السياسي فيما يلي :

(أ) ضغوط نقل ونشر الخبرة :

طبيعي أن من يمتلك المعلومات والخبرات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال ، وما يستفيده منها في مجال تخزين واسترجاع المعلومات ومعالجتها ، إنما يستطيع أن يتحكم في مدى تدفق هذه المعلومات والخبرات من جهة ، وتحديد المسموح لهم باستخدامها بها من جهة أخرى وسواء كانوا دولاً ، أم مؤسسات أم أفراداً ، وذلك تبعاً لحجم ونوعية ومدى انتشار شبكات المعلومات والتي يمثل مركزها ذلك الذي يمتلك المعلومات والخبرات الخاصة بتلك الشبكات ، ونظراً لأهمية تلك المعلومات والخبرات في مجالات التنمية بصفة عامة وتنمية المجتمعات النامية والمتخلفة بصفة خاصة ، فإن الإجراءات التي يمكن أن تتبع للتحكم في حجم ونوع ونشر تلك المعلومات والخبرات إنما يمثل نوعاً من الضغوط التي يمكن أن تمارسها دول المراكز المنتجة ضد الدول التوابع المستهلكة ، وبخاصة أن مستقبل عمليات وممارسات نقل الخبرة الفنية إلى تلك الدول لن يظل على وضعه التقليدي في استخدام الخبراء والفنيين ، ولكنه سوف يأخذ أشكالاً

وصيغاً جديدة ومتعددة إلا أنها تعتمد في معظمها على تطبيقات وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، والتي ستلعب دوراً حيوياً وخطيراً في هذا المجال ، ولن تقتصر تلك الممارسات على العلاقة بين الدول المنتجة والمستهلكة فقط ، بل ستتعداها إلى الدول المنتجة فيما بينها تأكيداً لمزيد من التنافس في هذا المجال ، والدليل على ذلك ما قررته كل من المملكة المتحدة ، وفرنسا من قصر تمويل إدخال الكومبيوتر إلى المؤسسات العامة في كلتا الدولتين على ما تنتجه مصانع كل دولة من أجهزة الكومبيوتر ، وعدم السماح لتلك المؤسسات باستيراد تلك الأجهزة من الخارج [10] .

(ب) تهديد السيادة الوطنية والحرية الشخصية :

تنتشر شبكات المعلومات والاتصال سواء بمراكزها أو توابعها (نهاياتها الطرفية) عن طريق أجهزة الكومبيوتر العامة ضمن هذه الشبكات سواء على المستوى الدولي أم الإقليمي أم الوطني ، ويمكن الدخول إلى أي كومبيوتر في إطار كل شبكة ، وذلك عن طريق "كلمة المرور" والتي ينبغي ألا يعرفها سوى المستخدمون للنهايات الطرفية ، وهكذا حتى على مستوى الشبكات محدودة الانتشار والتي تخص مؤسسة بعينها أو عدة مؤسسات ، فإنه بمعرفة "كلمة المرور" يمكن الدخول إليها ومعرفة كل ما بها من معلومات وربما "أسرار" - وربما يكون نموذج الشاب الذي استطاع الدخول إلى شبكة معلومات البنتاجون الأمريكي عن طريق الكومبيوتر الشخصي ، يمثل أحد الدلائل على ذلك - كما أنه يمكن سرقة ورصد المعلومات أو الأسرار أثناء مسيرتها بين مركز الشبكة وبين النهايات الطرفية بواسطة التسجيل التليفوني أو بتدخل الراديو بين وصلات الميكروويف الأرضية ، أو وصلات الأقمار الصناعية ، بما يمكن أن يحمله ذلك من تهديد للسيادة الوطنية" [11] على المستويين الدولي ، والإقليمي ، وكشف لأسرار المؤسسات على المستوى الوطني صحيح أنه يمكن مقاومة مثل تلك التدخلات عن طريق "شفرة البيانات" التي قد يصعب فك رموزها ومعرفة مدلولاتها ، إلا أنها قد لا تمثل حماية كاملة ضد إزالة الحواجز الوطنية ، أو حتى الفردية أمام مريدي المعلومات بطريقة شرعية أو غير شرعية ، "وإذا كنا في السابق قد شهدنا إمكانية التسجيل السري للمكالمات التليفونية ، فإن التكنولوجيا الحديثة تكتفي بالمسجلات المرصودة في بنوك وقواعد المعلومات وما علينا إلا الدخول إلى تلك البنوك والقواعد المودع بها

البيانات والمعلومات الشخصية والتي يفقد الشخص السيطرة على سريتها بمجرد إيداعها ، حيث يمكن السطو عليها وبثها ونشرها طالما تم معرفة "كلمة المرور" ، بما يحمله ذلك أيضاً من تهديد للحريات الشخصية للمواطنين [12] . هذا فضلاً عما يمكن أن يترتب على تكنولوجيا الاتصال من غزو إعلامي وثقافي يطبع الفكر ويؤثر في الاتجاهات والسلوك ويكرس التبعية ..

(جـ) زيادة مجالات التعاون الدولي :

أدت تكنولوجيا الاتصال إلى مزيد من التعاون الدولي في مجالات متعددة ، وسوف تتزايد معدلات هذا التعاون كلما تطورت تلك التكنولوجيا ، وكلما ازدادت الأنشطة العلمية والتقنية في المجالات المختلفة ، وسوف يسهم في تحقيق ذلك تزايد عدد الدول والمنظمات الدولية والإقليمية المهتمة بتبادل المعلومات بما يؤدي إلى تطور أساليب التعاون الدولي من الاتصالات المباشرة بين الأفراد والمؤسسات إلى الاجتماعات الدولية والإقليمية ، إلى انتقال الوثائق وتبادل النشرات المطبوعة ، إلى نظام شبكات المعلومات بتقنياتها الحديثة والتي حققت ما يلي [13] :-

- توسيع قاعدة الاستفادة من المعرفة الإنسانية بصفة عامة وعلى المستوى الدولي .
- تنسيق ودمج البرامج الوطنية والإقليمية كلما كان ذلك محلياً .
- تقليل الكلفة الاقتصادية نتيجة للتعاون الدولي في إنشاء وتشغيل شبكات المعلومات .

(د) الحاجة إلى المزيد من المبادئ الأخلاقية والتشريعات الدولية :

ولدت تكنولوجيا المعلومات والاتصال وما ارتبط بها من تطبيقات وممارسات - إلى جانب مزاياها الحاكمة والحاسمة في تقدم البشرية - عدداً من المشكلات والآثار السلبية الجانبية التي ينبغي العمل على التقليل تدريجياً من آثارها أو تلافيها إن أمكن ذلك ، وربما يتحقق ذلك من خلال عدد من المبادئ المرتبطة بقيم إنسانية ومن أهم تلك المبادئ الأخلاقية ما يلي [14] :-

- ضمان سهولة الانتفاع بالمعلومات لكل من يريدها .
- إزالة الموانع التي تحول دون التداول الحر للمعلومات العلمية والتكنولوجية سواء كانت حواجز لغوية ، أم قانونية ، أم إدارية ، أم مالية .

- إزالة أسباب التعاون في الانتفاع بمصادر المعلومات والتي لا ترجع لاعتبارات تقنية بحتة ، كالاعتبارات الاقتصادية أو الثقافية أو السياسية .

- تحقيق ديموقراطية المعلومات وتيسير الاستفادة منها لمختلف الفئات الاجتماعية والمهنية .

وطبيعي أن ذلك كله يتطلب استصدار عدد من التشريعات القانونية المحلية والدولية بما يتناسب مع ضمان حقوق كل من الدول والأفراد والحفاظ على خصوصيتهم وذاتيتهم في ضوء تلك المبادئ الأخلاقية ومن خلال ما سبق تأمل الدراسة الحالية أن تكون قد أجابت على السؤال الفرعي الأول والمتعلق بخصائص ثورة المعلومات وانعكاساتها على نظم التعليم .

ثانياً : انعكاسات ثورة المعلومات والاتصال على التربية ومؤسساتها :

إن لفظة "الثورة" إنما تعني تغييراً وتحولاً جذرياً في جميع قطاعات المجتمع وعلاقاته ، وطالما أننا قد سلمنا بأن ما حدث خلال العقود الأخيرة من هذا القرن في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال يمثل "ثورة" في هذا المجال ، فطبيعي أن يكون لها تأثيراتها التي فرضتها على جوانب المجتمع المختلفة اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً ، ولقد تعرضت الدراسة إلى بعض تلك التأثيرات ومظاهرها ، وباعتبار أن التربية تمثل أحد النظم الفرعية - ضمن النظام الاجتماعي الأكبر - في إطار النظام المجتمعي الشامل ككل ، فطبيعي أيضاً أن يكون لثورة المعلومات والاتصال تأثير على التربية ، وبخاصة أن التربية بمعناها الشامل لابد وأن تكون من أوائل النظم الفرعية في المجتمع تأثيراً وتأثراً بهذه الثورة ، حتى وإن تباطأت خطوات تطبيق أدوات ووسائل تلك الثورة في أحد أهم مرافق التربية وهي مؤسسات التعليم وبخاصة مؤسسات التعليم النظامي على وجه التحديد ، باعتبار أنها المسئولة عن إعداد أفراد المجتمع الذين هم في سن التعليم للحياة المعاصرة من جهة ، وللمستقبل من جهة أخرى ، ونظراً لأن تأثيرات ثورة المعلومات والاتصال قد بدأت تظهر ثمارها، وستتزايد تدريجياً خلال العقود الأولى من القرن الواحد والعشرين سواء في المجتمعات المتقدمة أم المتخلفة ، لذلك كان من الضروري إعداد أفراد تلك المجتمعات - وبخاصة المتخلفة - لمجتمع المعلوماتية .

(1) مبررات إعداد الأفراد لمجتمع المعلوماتية :

ترتبط أهداف ووسائل وعمليات إعداد الأفراد لمجتمع معين ذي سمات وخصائص تميزه عن غيره من المجتمعات ارتباطاً وثيقاً بطبيعة وفلسفة وغايات هذا المجتمع ، ونظراً لأن مجتمع المستقبل (المعلوماتية) يتسم بخصائص تختلف عن خصائص المجتمع التقليدي ، لذلك تتعدد مبررات إعداد الأفراد لمجتمع المعلوماتية لتشمل ما يلي :

(أ) إن معظم المجتمعات المتقدمة تدخل في إطار ما يسمى بمجتمعات "المعلوماتية" الآن ، لذلك فالمعلوماتية تعتبر معاصرة ، وسوف تدخل مجتمعات أخرى خلال هذا العقد والعقود التالية ، أي في المستقبل المنظور ، في هذا الإطار ، وطبيعي أن بقية المجتمعات ستتوالى في الدخول إلى عصر المعلوماتية تدريجياً ، وباعتبار أن التربية تستهدف إعداد الأفراد للحياة في إطار مجتمع معين ، لذا كان من الضروري إعداد الأفراد بما يجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع مجتمع المعلوماتية وخصائصه .

(ب) إكساب الأفراد الحد الأدنى من عناصر الثقافة المعلوماتية سواء تمثل ذلك في مقررات نظرية حول تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، أم في بعض المهارات التطبيقية العامة في هذا المجال .

(جـ) إكساب الأفراد حداً أدنى من مهارات استخدام بعض وسائل وأجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، باعتبار أن ذلك سوف يكون ضرورياً لكل فرد حتى يتمكن من مزاولة عمله وأنشطته اليومية في مجتمع المعلوماتية دون مساعدة أو قيد .

(د) إكساب الأفراد المهارات المرتبطة بكيفية تنظيم الوقت ، وإدارته ، وأساليب التفكير المنطقي المتسلسل .

(هـ) تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو وقت الفراغ ، وكيفية استثماره فيما يعود على أفراد، والمجتمع بالنفع ، ومزيد من الفعالية .

(و) التأكيد على أهمية القيم الإنسانية ، والمبادئ الأخلاقية كموجهات لأنماط السلوك الاجتماعي والتي سوف تتسم بالتعقيد في مجتمع المعلوماتية .

ومن البديهي أن محاولة تحقيق كل ما تقدم من مبررات أو أهداف لا يعني بالضرورة أن يصبح جميع الأفراد متخصصين في مجال المعلومات ، ولكن ذلك يهدف إلى أن يكون لديهم إلماماً كافياً بالمهارات الأساسية الأولية للحياة والتعامل في مجتمع المعلوماتية ، والذي سوف تشكل الثقافة المعلوماتية فيه ، النمط الجديد للوصول إلى السلطة [15] .

وإذا سلمنا بأن من الضروري تحقيق الأهداف السابقة لدى الأفراد ، استعداداً ، ومعايشة لمجتمع المعلوماتية ، فإن من الطبيعي أن نسلم أيضاً بدور التربية ومؤسساتها - وبخاصة النظامية منها - في هذا المجال باعتبارها الأماكن الطبيعية التي أنشأها المجتمع لمثل تلك الأغراض .

(2) **مبررات إدخال تكنولوجيا المعلومات إلى مؤسسات التربية :**

يمكن تحديد بعض أهم تلك المبررات فيما يلي [16] :

(أ) الغزو المتزايد لوسائل وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، لكل مجالات الأعمال في مختلف قطاعات النشاط بمجتمعات ما بعد الصناعة ، وللعديد من المجتمعات الأخرى .

(ب) اعتماد المؤسسات الإنتاجية والخدمية بشكل رئيسي على تكنولوجيا المعلومات والاتصال وبخاصة أجهزة الكومبيوتر سواء كانت تمثل نهايات طرفية ، أم شبكات مركزية .

(جـ) ظهور كثير من المهن والوظائف الجديدة والمتجددة ، وجميعها مرتبط بمجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، ويقابل ذلك اندثار مهن أخرى كانت سائدة في فترات سابقة .

(د) حدوث تغييرات أساسية في مجالات وأساليب العمل والإنتاج ، وعلاقات العمل ، نتيجة تطبيق واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجالات الإنتاج بصفة عامة ، وكذلك مجالات الخدمات .

(هـ) سيادة كثير من المفاهيم ، والتطبيقات ، وأنماط السلوك الاجتماعي المتأثر بخصائص مجتمع المعلوماتية ، والتي يغلب عليها الميل إلى التنظيم ، والآلية ...

(و) تعدد وتنوع البرامج والأساليب الوطنية لتحقيق انتشار وديموقراطية تكنولوجيا المعلومات حتى لا تكون سبباً في إحداث تفاوتات واضحة في البنية الاجتماعية ، وما يمكن أن يترتب عليها من تفاوتات في نوعية الوظائف ، والقوة ، والسلطة .

(ز) قيام كثير من مؤسسات التربية غير النظامية بأنشطة متعددة في مجال تعليم وإكساب مهارات مرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال وذلك في إطار برامج التربية المستمرة ، والمعرفة المعلوماتية للجميع .

(ح) استفادة مؤسسات التربية النظامية ذاتها من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير بنيتها ، وبرامجها ، وأساليبها ، وإدارتها ، وطرق تقويمها ...

وتأسيساً على ما تقدم يكون من الضروري إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مؤسسات التربية - وبخاصة النظامية - وذلك باعتبار أن التغيير والتطوير من جهة أخرى ، فضلاً عن التجديد والتطوير المستمر للمؤسسات التربوية ذاتها من جهة ثالثة ، وذلك على الرغم من البطء التقليدي لإحداث التجديدات في المؤسسات التربوية النظامية ، والذي يتضح من كيفية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى مؤسسات التربية .

(3) **موجات إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى مؤسسات التربية :**

من منطلق أن نظم التعليم بصفة عامة تعتبر من أقل النظم تقبلاً للجديد وتطبيقاته ، ومن ثم فهي لم تغير طبيعتها حتى مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، فقد تعاملت معها بحذر - وربما مازالت - بدليل أن دخول هذه التكنولوجيا إلى مؤسسات التربية وبخاصة النظامية - حتى في المجتمعات المتقدمة - تم على عدة موجات (مراحل) ، كان من أهمها ما يلي [17] :

(أ) الموجة الأولى : ارتبطت هذه الموجة بدخول الكومبيوتر التعليم النظامي - وبخاصة في التعليم العالي - وذلك خلال العقدين الأخيرين (السبعينيات والثمانينيات) ، نتيجة لظهور أجيال من الكومبيوتر صغيرة الحجم نسبياً ، سهلة التداول ، قليلة التكاليف ، ذات إمكانات متعددة وكبيرة ، واستخدمت تلك الأجهزة في مجالات تخصصية بعينها مثل بعض مجالات الهندسة ، والرياضيات ، والعلوم ، كما استخدمت بشكل محدود في مجال التدريس بالمدارس والمعاهد ، وعوملت باعتبارها إحدى الوسائل التعليمية مثلها في ذلك مثل "جهاز الإسقاط فوق الرأس" ، أو أشرطة التسجيل ، بحيث اعتبر الكومبيوتر أحد الوسائل البصرية التي تزيد من فعالية التعليم والتعلم ، في ظل الاهتمام بعمليات اتمتة التدريس وتفريده ، والتأكيد على تحسين إنتاجية المعلمين

من خلال تقديم تلك الأداة إلى الطلاب .

إلا أنه خلال هذه الموجة ظلت محتويات التربية كما هي لم تتغير في طبيعتها ، وبالتالي استمرت أيضاً بنية التربية على ما هي عليه ، واقتصر عمل الكومبيوتر على تحسين عمليات التعليم والتعلم فقط ، حتى وإن كانت بعض النظم قد طورت من استخدامها للكومبيوتر فاعتبرته مقرراً منفصلاً تحيط الطلاب علماً به ، وبمكوناته ، وطريقة عمله ، ونظامه العددي ، وذلك في إطار مقرر دراسي عن المعلوماتية بصفة عامة .

(ب) الموجة الثانية : ارتبطت هذه الموجة بحدوث عديد من تأثيرات تكنولوجيا المعلومات والاتصال على البيئة المجتمعية ككل في المجتمعات المتقدمة ، فلم يعد يقتصر تأثير الكومبيوتر على حدود معرفة الطلاب به ، وألفتهم له ، ولكن تعدى ذلك إلى التأثير في المجتمع كله ، مما ترتب عليه بالضرورة حدوث تغييرات جوهرية في بنية وأهداف ومحتوى التربية ذاتها ، ولم تصبح المشكلة الأساسية في كيفية إدخال الكومبيوتر إلى مجال التربية - كما كان في الموجة الأولى - ولكن في كيفية بناء التربية في ظل وجود الكومبيوتر . فالمقصود والمستهدف في ظل الموجة الثانية هو محتوى التربية ، وليست طرق وعمليات التدريس فقط ..

لذلك فالجهود تبذل الآن لإعادة تقدير ، وبناء أهداف وأغراض التعليم ، ومراحله ، ومناهجه ، ومقرراته ، وطرق التدريس فيها ، حيث يوجد كثير من البرامج الفعالة في مجالات تدريس الرياضيات ، والعلوم ، واللغات ، وتم تطبيقها بالفعل ، وأسهمت في تحقيق نتائج إيجابية وفعالة بشكل يفوق استخدام أية وسيلة أخرى ، حيث أتاحت القدرة الكبيرة لأجهزة الكومبيوتر على تخزين المعلومات واسترجاعها إمكانية الإحاطة بتفاصيل متنوعة ومتعمقة حول الموضوع المراد دراسته ، وزيادة القدرة على تحديد أولويات التدريس وتتابعها ، ومدى إدراك المعلمين والطلاب بتكامل المعرفة ، وإغنائهم عن الرجوع إلى مؤسسات المعارف لأنهم يمكن أن يكونوا من النوع الموسوعي بمساعدة الكومبيوتر .

والسؤال الطبيعي الذي يطرح نفسه هو "هل من موجات أخرى للكومبيوتر في مجال التربية"؟

وطبيعي أيضاً أن الإجابة إنما تكمن في العلاقة بين استمرارية عمليات تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصال وبين مدى قدرة نظم التعليم على الاستفادة من تلك التكنولوجيا ، باعتبارها إحدى النظم المجتمعية الفرعية ، التي تتأثر حتماً بعمليات التطور الحادث في تكنولوجيا المعلومات والاتصال وما تولده من أجيال جديدة لأجهزة الكومبيوتر التي يمكن أن تحدث بالفعل ثورة شاملة في مجال التربية بصفة عامة ، والمستقبل ليس ببعيد ، إلا أنه تجدر الإشارة إلى ما يمكن أن يتيحه الكومبيوتر في مجال التعليم من مميزات ، وإلى مجالات استفادة بعض نظم التربية والتعليم من إنجازات ثورة المعلومات والاتصال خلال السنوات القليلة الماضية ، وما يمكن أن تتيحه مستقبلاً في هذا المجال .

(4) المميزات التي يمكن أن يتيحها استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التربية:

يعتبر إدخال الكومبيوتر في مجال التربية من أهم الاتجاهات المستقبلية ، وذلك لما تتيحه من مميزات متعددة في المجالات التعليمية ، ومن بين أهم تلك المميزات ما يلي :- [18]

(أ) يمتاز الكومبيوتر عن الوسائل التعليمية والتكنولوجية الأخرى بقدرته الأكيدة على تزويد المتعلم بتغذية رجعية فورية محددة بعد كل إجابة ، وذلك اعتماداً على مبدأ التعزيز الفوري.

(ب) يتيح إمكانية مراعاة الفروق الفردية اعتماداً على كل من مبدأ تفريد التعليم ، وتتابع الخبرات . سواء عن طريق إخضاع المتعلم لاختبار قبلي لتحديد مستواه التحصيلي ، وماإذا كان من الممكن إعفاؤه من بعض الدروس المبرمجة ، ثم التدرج مع كل متعلم خطوة خطوة في ضوء تقويم وتعزيز فوري مستمرين .

(جـ) يقدم فرصاً في مجال كل من التعليم العلاجي ، والفرص التعليمية التعويضية ، سواء لبعض المتعلمين الذين يعانون من بعض أعراض التخلف الدراسي تبعاً لقدراتهم واستعداداتهم ، خاصة أنه يحميهم من حرج الوقوع في الخطأ ، أم أولئك الذين فاتهم قطار التعليم .

(د) يسهم في التغلب على كثير من مشكلات التعليم في معاهد وجامعات الأعداد الكبيرة ،

وبخاصة فيما يتعلق بالنقص في إعداد هيئة التدريس ، كما يسهم في التغلب على مشكلة سوء توزيع بعض الخدمات التعليمية ، كالنقص في بعض الإمكانات البشرية أو المادية (كالكتب ، وأدوات المعامل ، والمواد الخام المستخدمة فيها) ، وبذلك فهو يتيح نجاحاً لصيغ تعليمية جديدة كالتعليم عن بعد ، والتعليم المفتوح .

(هـ) يسهم بشكل فعال في تنمية القدرات الإدراكية العامة والمرتبطة بحل التمارين ، والتفكير ، وتقنيات الاتصال لجمع البيانات ، وتحليلها ، وتوليفها ، فترتقي بالأساليب التعليمية التقليدية .

(و) يتيح إمكانية التفاعل الحواري التوجيهي مع المتعلم ، والذي يفترض أن يكون محفزاً على التعلم ، ومركزاً على كل من العمليات والنتائج ، فيضمن بذلك توفير بيئة تعليمية يكون المتعلم فيها إيجابياً وفعالاً .

(ز) تتيح برامج المحاكاة بديلاً للأوضاع الخطيرة أو الصعبة (كتدريب الطيارين والأطباء وبعض تدريبات الرماية في القوات المسلحة ، وبعض التجارب المعملية الصعبة ، وبعض مهارات التدريب المهني ... إلخ) .

(ط) يمكن تنويع برامجه وتطويرها وتجديدها باستمرار ، وذلك للتقليل من تقليدها ، ولكن تتميز عن نوع "التعليم البرنامجي" .

(ي) يمكن أن يخفف بشكل واضح من عبء العمل التربوي على المعلمين ، وبخاصة تلك الأعمال الروتينية المملة التي يضطرون إلى ممارستها ، بما يتيح لهم وقتاً ويوفر لهم جهداً يستطيعون استثمارها في أعمال إبداعية متجددة .

وبعد استعراض أهم المميزات التي يمكن أن يتيحها استخدام الكومبيوتر في مجال التربية ، فإنه من الضروري التعرض لبعض أهم التطبيقات التي تمت في بعض المجتمعات وبخاصة المتقدمة في هذا المجال .

(5) تطبيقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التربية :

تتفاوت تطبيقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التربية من مجتمع متقدم

إلى مجتمع متقدم آخر ، ومن مؤسسة تربوية إلى مؤسسة تربوية أخرى ، وذلك تبعاً لتفاوت المدى الزمني للفترة التي تمت الاستفادة خلالها من وسائل هذه التكنولوجيا في مجال التربية ، وأنماط تلك الاستفادة ، لذلك تعددت أنماط التطبيقات ، ويمكن أن نحدد أهمها فيما يلي (19) :-

(أ) الثقافة المعلوماتية (معلومات ومعارف حول الكومبيوتر) :

نظراً للتأثيرات التي أحدثتها ثورة المعلومات والاتصال على الجوانب المجتمعية المختلفة ، وبخاصة في مجتمعات ما بعد الصناعة ، فقد أصبح من الضروري أن يعرف أفراد تلك المجتمعات معلومات ومعارف حول الكومبيوتر كأحد أهم أدوات تلك الثورة ، ويكتسبون بعض المهارات الأساسية الأولية المرتبطة به ، في إطار نوع من الثقافة المعلوماتية أو "محو الأمية الكومبيوترية" وذلك من خلال معرفة أهمية الكومبيوتر ، وتأثيراته المتعددة ، ومعرفة مكوناته ، وبرامجياته ، واستخداماته ، وفوائده ، وحل المشكلات ، وإمكاناته في تأكيد العمل التعاوني والعمل مفريق ، وتوفير الوقت ، والتحكم فيه ، وتنظيم وإدارة الحياة الشخصية من جانب ، والأعمال المختلفة في المؤسسات من جانب آخر ... ويتم إكساب هذه المعارف والمهارات من خلال مقررات الثقافة المعلوماتية ، أو المعلوماتية للجميع ، أو محو الأمية الكومبيوترية في مؤسسات التربية النظامية وغير النظامية في المجتمع الأمريكي ، والياباني ، والفرنسي ، والإنجليزي .

(ب) أساليب وكيفية استخدام الكومبيوتر :

تجاوز هذا التطبيق نطاق الثقافة المعلوماتية التي يمكن أن تقتصر على الجوانب النظرية فقط ، إلى الاهتمام بالجوانب العملية التطبيقية بالإضافة إلى الجوانب النظرية ، وبخاصة بالنسبة للمعلمين ، استشعرت مؤسسات التربية أهمية وضرورة إلمام المعلمين بقدرات ومهارات استخدام الكومبيوتر كأداة شخصية ، وليست أداة لتدريس بعض المواد الدراسية من خلالها ، وذلك حتى يتمكن هؤلاء المعلمون من الاستفادة من الكومبيوتر في حالة إدخاله إلى مؤسسات التربية ، بمعنى أن ذلك يحقق نوعاً من التدريب والتهيئة التي يتعرض لها المعلمين تمهيداً لإدخال الكومبيوتر إلى مؤسسات التعليم ، بحيث يتمكنون من المساهمة في إنجاح برامج ومقررات الثقافة المعلوماتية من جهة ، والاستخدام الأمثل لأجهزة الكومبيوتر من جهة أخرى ، ونقل وإكساب بعض هذه

الخبرات والمهارات إلى طلابهم من جهة ثالثة .

(جـ) التعليم بمعاونة الكومبيوتر في وجود المعلم :

يتم الاستفادة من الإمكانات المتعددة في الكومبيوتر وتطبيقها في مؤسسات التربية نظامية كانت أم غير نظامية ، وبخاصة في تدريس المقررات الدراسية التقليدية ولكن بفعالية أكبر ، وبخاصة مع زيادة وتنوع إنتاج البرامجيات المناسبة في هذا المجال ، بحيث تتيح إمكانية التفاعل المتبادل بين كل من المعلم والطالب وبين تلك البرامجيات اللينة Software ، كما تمكنهم من المشاركة وأداء أدوار فعالة أثناء عمليات التعليم والتعلم ، ولا تقتصر فقط على تحقيق نتائج تعليمية أفضل .

وواضح في هذا التطبيق أنه يستخدم الكومبيوتر في تعليم المقررات الموجودة بالفعل ، بمعنى أنه لم يؤثر بعد على بنية ومحتوى التربية ، ولكنه يحقق نوع من التكامل بين الكومبيوتر وبين النظم التربوية القائمة التي ألفها المعلمون ، بما يحقق نوعاً من الرضا لديهم ، حيث أنهم غير مطالبين بتغيير أسلوب تفكيرهم حول المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها ، إلا أنهم يجدون أنفسهم وقد أصبح لديهم القدرة على عرض تلك المواد بطرق وأساليب أكثر فعالية ، بل وتصادف نوعاً من الاستمتاع لدى طلابهم .

(د) التعليم بمعاونة الكومبيوتر في غير وجود المعلم :

ويتم الاستفادة من إمكانات الكومبيوتر في هذا المجال بالنسبة للطلاب ، وذلك بعد أن يكتسب هؤلاء الطلاب مهارات استخدام الكومبيوتر كأداة شخصية ، وكوسيلة من وسائل التعليم ، حيث يتحاور الطلاب مع الكومبيوتر بشكل مباشر دون وسيط ، بهدف زيادة معارفهم ببعض أدوار المعلم ، فيقدم تعليماً يتناسب مع قدرات واستعدادات كل طالب ، وبفضل هذه القدرة على التكيف مع الاحتياجات الفردية ، يستطيع الكومبيوتر القيام بعمل تربوي أكثر فعالية من درس يتم إلقاؤه على عدد كبير من التلاميذ ، حيث لن يضطر طالب معين إلى الانتظار حتى يكون باقي الصف قد أدرك أخيراً الفكرة التي فهمها هو فوراً ، ولن يضطر آخر إلى المحاولة اللاهثة للحاق بوتيرة صف يتقدم بسرعة تفوق قدراته بكثير ، كما أن ما يتيحه الكومبيوتر من تدرج في التعليم

سوف يفيد الطالب بالنسبة لنفسه ، حيث إنه سوف يتعامل معه بسرعة أكثر في المواد التي يستوعبها بسهولة ، وببطء مناسب في المواد التي يكون أقل تحصيلاً فيها وهكذا ...

(هـ) الإدارة التعليمية بمعاونة الكومبيوتر :

تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصال وبخاصة الكومبيوتر في زيادة فعالية الإدارة التعليمية بمختلف مستوياتها ، سواء في تعامل تلك المستويات الإدارية مع القوى البشرية من طلاب ومعلمين وإداريين وغيرهم ، أم في علاقاتها مع غيرها من المستويات الإدارية الأعلى أو الأدنى ، أم في تفاعلها مع بيئاتها ومجتمعاتها ، ومع غزارة المعلومات والبيانات التي ينبغي توفيرها وتخزينها واسترجاعها والاستفادة منها عن كل تلك المصادر البشرية والمادية التي تعامل معها الإدارة التعليمية ، فإن توفر أجهزة الكومبيوتر واستخدامها في مجال عمل الإدارة التعليمية يمكن أن يتيح لها إمكانية إحداث أية تجديدات في بنية نظم التعليم ، وتنوع صيغه ، وتجريب محتوى جديد للتربية ، ونشر الخدمة التعليمية وتسييرها بفعالية ، مع القدرة على تجنب كثير من المعقوات التي يمكن أن تقلل من جدوى هذه التجديدات ، فضلاً عن الإحاطة الكاملة بكل ما يتعلق بشئون الطلاب ، والمعلمين ، والإداريين ، إلى جانب عمليات ونتائج التقويم والامتحانات ، والجوانب المحاسبية والتحويلية ، وتخطيط المشروعات ، واستخدام أساليب حديثة في الإدارة ، وطبيعي أن كل تلك الأمور لا ترتبط فقط بتحقيق تحسينات في مجال الإدارة فقط ، ولكن تؤدي بالقطع إلى تطوير وتحسين العملية التعليمية بصفة عامة ..

وإذا كان ما سبق عرضه من تطبيقات قد تمت ممارسة معظم جوانبه في المجتمعات المتقدمة بالفعل فإنه من الطبيعي محاولة تحديد بعض مجالات الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التربية خلال العقود الأولى من القرن الواحد والعشرين .

(6) **جوانب الاستفادة المستقبلية من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التربية :**

تتعدد أجيال وسائل وأجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصال على مدى السنوات القليلة المتعاقبة ، فأجهزة الكومبيوتر الحديثة الآن تمثل الجيل الخامس من أجيال الكومبيوتر ، لذلك فإنه مع تطور وتقدم إنتاج تلك الأجهزة والأدوات وتعقد تكنولوجياتها ، سوف تزداد وتتنوع إمكاناتها

التي يمكن أن يستفاد منها في المجالات المجتمعية المختلفة ، بما فيها مجال التربية ، ويمكن أن نعرض لبعض جوانب تلك الاستفادة في هذا المجال فيما يلي :- [20]

(أ) نتيجة لتنوع إمكانات الكومبيوتر وقدرته على أن يتكلم ، ويسمع ، ويعرض صوراً دقيقة واضحة وملونة ، وتزداد قدرته على التخزين ، وسرعته في إنجاز العمليات ، فضلاً عن سهولة استخدامه ونقله من مكان إلى آخر ، لذلك فإن الكومبيوتر سوف يتحدث مع المتعلم ، ويعطيه تعليمات عن كيفية الاستخدام والتعامل ، ويصوب له أخطاءه ، ونظراً لقدرة الكومبيوتر على السمع فإنه سوف يفهم ما يوجه إليه من حديث ، بما يمكن أن يحققه ذلك من مزيد من التفاعل المباشر بين الكومبيوتر والمتعلم .

(ب) سوف يسهم الكومبيوتر بشكل أكبر في تعليم اللغات بصفة خاصة - إلى جانب العلوم والرياضيات - حيث يتوقع معلمو اللغات وخبراء الكومبيوتر أن يتمكن الكومبيوتر في المستقبل من قراءة الجمل التي يكتبها الطلاب بلغات مختلفة ، بالإضافة إلى قدرته على تدريس قواعد اللغة بسهولة ودقة .

(جـ) سوف يصبح الكومبيوتر في المستقبل - نتيجة لسهولة نقله واستخدامه - جزءاً من الحياة اليومية لكل من المعلمين والمتعلمين ولن يقتصر استخدامه على تدريبات معينة في أوقات محددة فقط .

(د) سوف يتم تجهيز الفصول الدراسية بالكومبيوتر كجزء أساسي وبسيط من أدراج التلاميذ بحيث تبدو شاشات الأجهزة (Monitor) واضحة من خلال الغطاء الشفاف للدرج .

(هـ) نتيجة للحجم الصغير جداً الذي سوف يصل إليه الكومبيوتر ، فإنه سوف يكون شخصياً، يمكن حمله والتجول به ، بل ووضعه في الجيب ، بما يمكن الاستفادة منه في نشر الخدمة التعليمية سواء بالنسبة لنمط التعليم النظامي ، أم لأنماط التعليم المستمر ، والمعاود مؤثراً بذلك في بنية التربية ، ومحتواها .

(و) يتوقع أن يفيد كومبيوتر المستقبل بإمكاناته في تنويع وزيادة فعالية طرق التدريس لتركز بشكل رئيسي على فهم وتناول معالجة المعلومات ، والتأكيد على المهارات والقدرات

التنظيمية ، فضلاً عن المهارات الإبداعية ..

وإذا كان الكومبيوتر كأحد أهم أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، أصبح له كل هذه الأهمية حاضراً ، ومستقبلاً في مختلف المجالات ومنها مجال التربية ، فهل كل ما يرتبط الكومبيوتر من تطبيقات ونتائج لا يكون إلا خيراً ، أم هناك بعض المخاطر والمحاذير المرتبطة باستخدامه وهذا ما يمكن التعرض له في السطور التالية .

(7) مخاطر ومحاذير تتعلق باستخدام الكومبيوتر في مجال التربية :

يوجد عدد من المحاذير التي ينبغي وضعها في الاعتبار عند محاولة إدخال الكومبيوتر إلى مجال التعليم أو استخدامه بشكل واسع ، وإن كانت هذه المحاذير لا تقلل من أهمية وضرورة الاستفادة من الكومبيوتر ، نظراً لإمكاناته المتعددة والجيدة في هذا المجال ، إلا أن وضع مثل تلك المحاذير في الاعتبار يهدف بشكل أو بآخر إلى زيادة معدلات الاستفادة من الكومبيوتر وتلافي التقليل من تأثير بعض الآثار الجانبية السلبية لاستخدامه . ومن بين أهم تلك المحاذير ما يلي :- [21]

(أ) إن الحياة ليست نظاماً ثنائياً ، والفرد الذي يتعلم التفكير الوظيفي كما لو كانت الحياة نظاماً ثنائياً يمكن أن يكتسب إعداداً جيداً في المنطق وفي التنظيم - ولكن على مستوى بدائي - إلا أن قدرته الإبداعية سوف تكون محدودة ، إنه لن يكون سوى جندي صالح ، إلا أن مجتمع الغد ينبغي ألا يكون جيشاً منضبطاً وسهل القيادة ، ولكن نريده مجتمعاً يحتفظ كل فرد فيه بإنسانيته وذاتيته ويمكن أن ينصاع للنظام ولكن بروح تعاونية ، وليس بفعل كسل عقلي .

(ب) يزيد استخدام الكومبيوتر في مجال التربية من الارتباط بشكل قوي بالتخصص الدقيق ، وتقلص فكرة الرجل المثقف ، وامتلاك المعرفة الشاملة ، وخطورة ذلك أنه قد ينتج بشراً متشابهين من حيث بناهم العقلية نظراً لتوحيد أنماط التعليم وزوال الاتصالات الشخصية وإهمال القدرات التعبيرية بسبب توحيد الفكر الذي يمكن أن تسهم التكنولوجيا في تحقيقها.

(جـ) قد يدفع الاستخدام المفرط لتكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى التساهل وعدم التشدد فيما يخص نوعية وكفاءة المعلمين ، التي قد تصبح مسئولياتها محدودة جداً ، ويمكن أن

يولد ذلك لدى بعض المسئولين اعتقاداً بأنه يمكن الاستغناء عن دور المعلم أو جعل هذا الدور ثانوياً في العملية التعليمية .

(د) إن المعرفة التي تنقلها الوسائل المعلوماتية تعتبر مبسطة ومبتورة ، فلم تكتشف بعد أساليب معلومانية تقوى على التعبير عن جميع دقائق وشمولية وتنوع الاتصال المباشر بين شخص وآخر .

(هـ) إن الاستخدام المفرط لوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال يخلق كثيراً من مجالات التحيز لصالح الصغار أكثر من الكبار عند اكتساب مهارات استخدام تلك التكنولوجيا ، ولصالح بعض الثقافات وبخاصة الأنجلو أمريكية باعتبار أن بناءها اللغوي أكثر تكيفاً لمعالجة النصوص المعلوماتية أكثر من غيرها ، ولصالح الذكور أكثر من الإناث ، ولصالح أبناء الطبقات العليا والمتوسطة أكثر من أبناء الطبقات الدنيا ، ولصالح أبناء المدن أكثر من أبناء المناطق الريفية والشعبية والنائية ، هذا فضلاً عن التحيز للمجتمعات المتقدمة أكثر من المجتمعات النامية والمتخلفة ؛ نظراً لما تواجهه الأخيرة من صعوبات ومعوقات في مجال الاستفادة من هذه التكنولوجيا والتي سيتم التعرض لبعضها .

(8) **أهم العقبات التي تحول دون استفادة الدول النامية من الكومبيوتر في مجال التربية :**

يمكن تحديد عدد من تلك العقبات فيما يلي :- (22)

(أ) نوعية البيئة : حيث تتأثر أجهزة الكومبيوتر بالحرارة والغبار والرطوبة والذبذبات والمصدمات الميكانيكية ، وغالباً ما تحتاج تلك الأجهزة إلى بيئة خاضعة للرقابة ومجهزة بالتكييف والتصفية الهوائية ، فضلاً عن الحذر الشديد عند نقلها أو تحريكها من مكان إلى آخر ، وإذا كانت هناك بعض الأجهزة المصممة للعمل في بعض الظروف البيئية الشاقة ، إلا أن ذلك ينعكس على تكلفتها التي تفوق بكثير تكلفة الأجهزة العادية .

(ب) نوعية وطبيعة التيار الكهربي : إن أعداد كثيرة من المدارس في الدول النامية لا يصل إليها التيار الكهربي ، وإذا صح العكس ، فإن تقلبات القوة الدافعة للتيار وجهده تتعدى طاقة تحمل معظم أجهزة الكومبيوتر ، وإذا تم التغلب على ذلك باستخدام مجمعات ومنظمات

للتيار الكهربي ، فإن ذلك ينعكس أيضاً على زيادة تكلفة الاستخدام .

(جـ) نقص الموارد المالية : حيث تعاني ميزانيات التعليم في الدول النامية من قصور واضح على ضوء المتطلبات اللازمة لمجال التعلم في تلك الدول ، على الرغم من أن تلك الميزانيات قد تجاوزت الحدود القصوى لما يمكن تخصيصه للتعليم من الميزانية العامة لكل دولة ، لذلك تتنازع الأوليات المتعددة المرتبطة بنشر التعليم ، والتوزيع المتكافئ للخدمة التعليمية ، وتوفير الجهد الأدنى من المتطلبات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية ، من مبان مدرسية ، وتجهيزات ، وتقليل كثافات الفصول ، كل يتنازع في أولوياته فكرة إدخال الكومبيوتر أو بعض وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال الأخرى إلى مجال التعليم .

(د) نقص الموارد البشرية : نظراً للتخلف التكنولوجي الذي توجد عليه معظم الدول النامية ، وعدم امتلاكها لتكنولوجيا ذاتية متقدمة ومرتبطة بمجال المعلومات والاتصال ، فإنها تعاني من نقص في الكوادر البشرية المتخصصة أو المرتبطة بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال سواء كانوا ممن يقومون بتشغيل تلك الأجهزة ، أو تطويرها ، أو صيانتها ، وتحديد وإصلاح أعطالها ، بالإضافة إلى المتخصصين في برامجيات تلك الأجهزة وتكييفها لطبيعة واحتياجات تلك المجتمعات ، فضلاً عن المخاوف من مشكلات التبعية التكنولوجية .

(هـ) عدم مناسبة البرامج الجاهزة : نظراً لأن كثيراً من البرامجيات التي يتم استخدامها في الكومبيوتر قام بتصميمها مخصصين في البرامجيات من أبناء المجتمعات المتقدمة التي تملك تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، في ضوء ثقافة وخبرات مجتمعاتهم ونوعية وطبيعة البشر في تلك المجتمعات ، لذلك فإن ما يناسب تلك المجتمعات من برمجيات ، قد لا يناسب بالضرورة مجتمعات الدول النامية ، ناهيك عن أن تكون تلك البرمجيات مصممة لبيئات معينة غالباً ما تكون بيئات حضرية ، وبالتالي فإنها قد لا تناسب بيئات أخرى ريفية أو صحراوية .

وطبيعي أنه ليس معنى وجود عدد من العقبات أو القيود التي تحول دون استفادة الدول النامية من تطبيقات ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، أن تقلع تلك الدول عن محاولة الاستفادة من

تلك التطبيقات ولو بشكل بسيط ومتدرج . في الوقت الذي تسعى فيه إلى تلافي أو التقليل من تأثير تلك العقبات تدريجياً ، بحيث تحرص على إكساب أفرادها أساسيات الثقافة المعلوماتية ، فضلاً عن إكساب بعض المهتمين من أبنائها مهارات استخدام الكومبيوتر والاستفادة منه في مجالات المجتمع المختلفة ، ولكي يتحقق لها ذلك فإنه من الضروري البدء بمجال التعليم حيث إنه هو المجال الذي يتعامل مع أكبر قطاع من البشر في تلك المجتمعات ، وبخاصة أولئك الذين هم في مراحل التعليم المختلفة ، خاصة وأن هذه التكنولوجيا المتقدمة سوف تغزو هذا المجال وغيره من مجالات مجتمعية مختلفة في تلك الدول وبأسرع مما قد نتصور .. لذلك فإن هناك عبئاً على مؤسسات التعليم في هذا الصدد ، وبخاصة أن هذا العبء سوف يكون مركزاً مرتبطاً بالمعلمين في هذه المؤسسات حيث ستتغير أدوارهم ومهامهم التقليدية التي ألفوها ، لتصبح أكثر مناسبة وتوافقاً مع إدخال تلك التكنولوجيا إلى مجال التعليم ... لذلك كان من الضروري التعرض لانعكاسات تكنولوجيا المعلومات والاتصال على أدوار المعلم ومهامه داخل مؤسسات التعليم وخارجها ، حتى يمكن تهيئة المعلمين للقيام بتلك الأدوار والمهام الجديدة .

ثالثاً : تغير أدوار المعلم بتأثير ثورة المعلومات والاتصال :

في ضوء ما تم استعراضه من انعكاسات لثورة المعلومات والاتصال بتكنولوجياتها على مجال التربية ونظم التعليم ، سواء كان ذلك مرتبطاً بضرورة إكساب المتعلمين ثقافة معلوماتية ، أو إكسابهم مهارات أساسية أولية تتيح لهم إمكانية التعامل الميسر مع الكومبيوتر والاستفادة منه ولو بشكل محدود ، أم كان ذلك مرتبطاً بتدريس وتعليم المقررات الدراسية بمعاونة الكومبيوتر وبرامجياته إما في وجود المعلم ، أو في حالة عدم وجوده كأن يكون التعليم في المنزل أو المكتب أو في مناطق نائية ، أم كان مرتبطاً باستخدام الكومبيوتر والاستفادة منه في مجال إدارة مؤسسات التربية ، في ضوء كل ذلك وما يمكن أن يترتب عليه من تغيرات في بنية وأهداف نظم التربية والتعليم ، أو في محتواها ، وطرائقها ، ووسائلها ، وأساليب تقويمها ، أو في علاقاتها مع بيئاتها ومجتمعاتها . فإن ذلك كله قد انعكس على طبيعة أدوار المعلم في ظل هذه الثورة ، فلم تعد تلك الأدوار التقليدية التي تعتمد على أن المعلم مصدر المعرفة ، وناقلها ، لذلك فلابد من إيجابيته هو

حتى ولو تطلب ذلك أن يكون المتعلم سلبياً ، بالإضافة إلى عدم قدرته على تفريد التعليم نظراً لزيادة أعداد الطلاب من ناحية ، وزيادة وتعقد أعباء المعلم من ناحية أخرى ، فضلاً عن انشغاله طوال وقت تواجده في المدرسة بأعمال روتينية ، وبالتالي فإنه لا يستطيع القيام بدوره التشخيصي، والعلاجي ، والاجتماعي سواء داخل المدرسة أم في البيئة المحلية .. أما في ظل دخول الكومبيوتر والوسائل الأخرى لتكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى المدرسة فإن هناك أدواراً أخرى للمعلم فرضتها ظروف وجود مثل هذه التكنولوجيا ، وسوف نشير إلى أهم تلك الأدوار فيما يلي :- [23]

(1) دور الإنسان المربي :

مهما تعاظمت وسائل وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، وتطور أداؤها ، وتنوعت إمكانات الاستفادة منها في مجال التربية ، فإن دور المعلم الإنسان سيظل ، وسيزداد أهمية ، وينبغي أن تحرص نظم التربية والتعليم على ذلك لأن التربية في حد ذاتها عملية إعداد أفراد للحياة في مجتمع ، مع بشر آخرين ، وليس مع الأب ، كما أن للآلات دور محدود ومرسوم تقوم به ولا تتجاوزه ، هذا بالإضافة إلى أن عمليات التعليم والتعلم إنسانية بطبيعتها ، واجتماعية في خصائصها ، وإذا افتقدت إلى التفاعل الإنساني والاجتماعي فقد فقدت وظيفتها وضرورتها .. وبالتالي فإن الكومبيوتر أو غيره من آلات وتقنيات معلوماتية لا يمكن أن تحل محل المعلم كمرب، أو تفقده أهم أدواره ، لأنه إذا حدث العكس - مجازاً - فإن المعلم الذي يمكن أن تحل آلاته محله أو تقوم بأدواره ، لا يستحق أن يكون معلماً ومربياً ...

(2) دور المساند للتكنولوجيا الجديدة :

وذلك من منطلق ما يتم توجيهه من نقد إلى المعلمين من جهة نظراً للظروف غير المواتية التي قد تصادف العملية التعليمية من نقص في الأبنية ، والتجهيزات ، والوسائل ، وزيادة في كثافة الفصول الدراسية ، وتزايد أعباء المعلم ، وما تفرضه طبيعة المهنة من متطلبات اقتصادية واجتماعية ومهنية ، فضلاً عما يوجه من انتقادات إلى المؤسسات التعليمية ذاتها نتيجة عدم رضا المجتمع عن أدائها من جهة أخرى ، فإذا استطاعت تكنولوجيا المعلومات والاتصال توفير بعض الأجهزة والوسائل التي يمكن أن تعاون المعلم ، وترفع عن كاهله بعض الأعباء ، وتوفر له قسطاً كبيراً من

وقته وجهده وخاصة في الأعمال الروتينية التي يضطر إلى أدائها ، فسوف تتيح مساندة المعلم لهذه التكنولوجيا وتطبيقه لها والاستفادة منها ، تخليصه من تلك الأعباء ، وتوفير وقته وجهده لممارسة أدواره الإنسانية الاجتماعية الفعالة ، ومهامه الإبداعية المتجددة ، بما يزيد من فعالية تدريسه من جهة وفعالية العملية التعليمية ككل من جهة أخرى ، وأن يكون المعلم ذاته قدوة في تقبل الجديد المفيد ، والتعامل بعقل مفتوح مع التطبيقات التكنولوجية الجديدة والاستفادة منها في زيادة كفاءة وفعالية المؤسسة وطلابها والعاملين فيها .

(3) **دور الخبير التعليمي :**

إن الاستخدام الموسع لتكنولوجيا المعلومات والاتصال ، وانعكاساته على بنية ومحتوى نظم ومؤسسات التربية والتعليم ، سوف يجعل وظائف وحدود عمل وأدوار تلك المؤسسات أوسع وأشمل مما هي عليه الآن ، فسوف تستقبل طلاباً ودارسين من مختلف الأعمار ، وستتنوع برامجها في المحتوى والفترة الزمنية ، وستعمل لفترات طويلة على مدى اليوم سواء في مجال التعليم ، أو تتنوع مجالات عملها ، وربما تكون معدلات تواجد المعلمين والطلاب داخل المؤسسة قليلة ، أو أن طلابها سوف ينتشرون في أنحاء متفرقة ومتباعدة ، وكذلك مصادر التعلم المرتبطة بها أيضاً ، ومن هنا كانت أهمية عدم اقتصار دور المعلم على إتقان مادة تعليمية ، وإجادة طرق تعليمها فقط ، ولكن في ضوء ما سبق عرضه من متغيرات فإنه ينبغي أن يمارس دور الخبير التعليمي ، الذي يستطيع التشخيص ، والتوجيه ، والتدريب ، والمتابعة ، والإرشاد ، وتقديم النصح والمشورة ، سواء للطلاب ، أم للأفراد العاديين ، أم للمركز أو المصدر التعليمي الذي يتواجد به ، وذلك في ضوء قدرته على حل المشكلات ، واتخاذ القرار ، وخبرته في مجال التطبيقات التكنولوجية الحديثة وكيفية استخدامها ، وسبل الاستفادة المثلى منها ..

(4) **دور الخبير في تصميم الخبرات التعليمية وبرمجتها :**

إن الإعداد المهني للمعلم وخبرته في مجال التعليم ، والتعامل مع الطلاب ، يفرضان عليه أن يكون من أوائل المهتمين والمتخصصين في تصميم الخبرات التعليمية ، وذلك في ضوء إلمامه بقدرات واستعدادات طلابه ، وميولهم ، واحتياجاتهم ، ومستوياتهم التحصيلية ، وخلفياتهم

العلمية السابقة ، وكذلك في ضوء طبيعة المادة الدراسية وبنيتها ، وطريقة عرضها وتعليمها ، بحيث يقوم المعلم بتصميم تلك الخبرات ، وبرمجتها إذا كانت لديه القدرة ويمتلك مهارات البرمجة ، أو أن يقدم تلك الخبرة المصممة إلى زميل آخر يتقن مهارات البرمجة ، أو إلى متخصص في هذا المجال ، حيث إن ذلك يتيح الاستفادة القصوى من تلك الخبرة التعليمية المقدمة في برامجيات الكومبيوتر بما يحقق مزيداً من الفعالية في العملية التعليمية ، ومزيداً من الفهم والاستيعاب بالنسبة للطلاب ، كما أن امتلاك المعلم لهذه القدرات والمهارات يتيح له إمكانية الأداء الجيد لمهام إعداد البرامج ، وتسويقها ، أو النصح باستخدامها وذلك في ضوء معرفته بمكوناتها ، وفلسفة تكوينها بالوضع الذي هي عليه ، وكيفية الاستفادة منها ..

(5) دور المستخدم الجيد لتكنولوجيا المعلومات والاتصال :

إن ما يطرأ من تطوير مستمر وتجديد في وسائل وأساليب تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، يتطلب ضرورة متابعة المعلم للجديد في هذا المجال ، والتدريب على كيفية استخدام تلك الوسائل والأساليب ، ومعرفة إمكاناتها حتى يمكن تحديد كيفية وأساليب الاستفادة منها في مجال التعليم ، وما يمكن أن تحققه من فعالية في هذا المجال ، هذا فضلاً عن إمكانية قيام المعلم - بعد إلمامه وإتقانه لمهارات الاستخدام - بتدريب بعض طلابه على ذلك الاستخدام تدريباً مبدئياً ، حتى يمكنهم الاستفادة من إمكانات تلك التكنولوجيا ، ومن الطبيعي أن تحقيق كل ذلك يتطلب تدريباً وتعليماً مستمرين للمعلم قبل وأثناء وبعد عمليات الإعداد ؛ فالمعلم هو الأداة الرئيسية لكل نشاط تعليمي داخل المدرسة ، بغض النظر عما هو موجود بداخلها من أجهزة وأدوات واستخدامها ، وتوجيهها في المسار الذي يزيد من فعالية المدرسة وتنوع قدرات واستعدادات طلابها المتمايزة سواء على مستوى مجموع الطلاب ، أو كأفراد . ومن هنا كانت أهمية إلمام المعلم بطرق استعمال الكومبيوتر وبرامجياته ، وطرق دمج الأدوات المعلوماتية في الأنشطة التربوية مثل برامج معالجة النصوص ، وقواعد البيانات ، والجداول الإلكترونية ، والبرامج المهنية الجاهزة ، والمراسلات الإلكترونية ، هذا فضلاً عن إتقان أساليب وطرق جمع البيانات حول نتائج التلاميذ وطرق تفسيرها ، وأساليب عرض وتعليم المقررات التي يقوم المعلم بتدريسها بمعاونة الكومبيوتر ، بالإضافة إلى قدرته على

تقويم البرامج التعليمية الجاهزة بحيث يختار الوسائل الملائمة لحاجات تلاميذه ، وعلى تحضير أسئلة وبرامج تقويم تتفق وحاجاتهم .

(6) **دور المنسق والميسر لعمليات التعليم والتعلم :**

تطلب إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجال التربية والتعليم ضرورة أن يكون المعلم قادراً على المساعدة والمعاونة والقيام بما يلي :-

(أ) اختيار وشراء الأجهزة وتركيبها ، أو المساعدة في ذلك .

(ب) ضمان حسن سير عمل الآلات ، وتشغيلها ، والحث على استعمالها بالطرق الصحيحة .

(جـ) إسداء النصح إلى كل من القيادات ، والزملاء ، والطلاب ، وأفراد الهيئة الإدارية في مجال الاستخدام المنظم للأجهزة والأدوات .

(د) تنظيم الأنشطة ومجالات الاستخدام زمنياً على نحو يضمن الاستخدام الأمثل للأجهزة استخداماً متواصلاً وفعالاً داخل المؤسسة التعليمية .

(هـ) تيسير عمليات التعليم والتعلم ، وتنسيق عمليات التواصل الفعال بين كل من الطلاب بعضهم البعض ، وبينهم وبين المعلم ، وبين الطلاب والمعلمين وبين الهيئة الإدارية ، بمايحقق مزيداً من الفعالية للمؤسسة ككل ويكفل لها تحقيق أهدافها بكفاءة .

وفي ضوء ما تقدم عرضه من انعكاسات لتكنولوجيا المعلومات والاتصال على كل من بنية ووظائف ومحتوى التربية ومؤسساتها من جهة ، وعلى تغير كثير من أدوار المعلم ومهامه من جهة أخرى وظهور أدوار أخرى جديدة ومتجددة ، فإن ذلك كله إنما يلقي بتبعاته على مؤسسات إعداد وتدريب المعلم ، والتي يناط بها مسئوليات تهيئته وإعداده لتقبل وأداء تلك الأدوار ، مع ما يتطلبه ذلك من إجراءات ، وهذا ما سوف يتم تناوله في الأجزاء التالية من البحث .

وتأمل الدراسة بعد تحديد هذه الأدوار أن تكون قد أجابت على التساؤل الفرعي الثاني المتعلق بالأدوار المستقبلية للمعلم في ضوء ثورة المعلومات .

الهوامش :

(1) Thaker Prabha, The Impact of Computerization on Work and Society, Journal of Infotmation Science, No. 1, 1982, pp. 33-35.

(2) Ibid., p. 43.

(3) أحمد بدر ، مجتمع المعلومات بين التكنولوجيا المتطورة والقيم الإنسانية المهددة ، في المجلة العربية للمعلومات ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد السادس ، العدد الأول ، تونس ، 1985 م ، ص 183 .

(4) Thaker Phabha, Op. Cit., p. 46.

(5) أندريه بتروفيتش اركوف ، "المعلوماتية : مادة جديدة في التعليم الثانوي بالاتحاد السوفييتي ، دورية ، مجلة مستقبليات ، مجلد 17 ، العدد 4 ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ، بيروت ، 1987 م ، ص 625 - 638 .

(6) محمد فتحي عبد الهادي : مقدمة في علم المعلومات ، مكتبة غريب ، القاهرة ، 1984 م ، ص 241 - 252 .

(7) Eillen Scanlon & Tim O'Shea, Educational Computing, John Wiley and Sons, Chichister, 1987, p. 240.

(8) نظم المعلومات والانتفاع بالمعرفة (خطة اليونسكو متوسطة الأجل 1984 - 1989) ، في التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، العدد 27 ، السنة التاسعة ، سبتمبر 1982 ، ص 50 .

(9) أحمد بدر ، مرجع سابق ، ص 189 .

(10) Eillen Scanlon & Tim O'Shea, Op. Cit., p. 246.

(11) أحمد بدر ، مرجع سابق ، ص 191 .

(12) المرجع السابق ، ص 192 .

(13) Turkle, S., The second Step" Computers and the Human Spirit, Simon and Schuster, New York, 1984, p. 38-49.

(14) Ibid., p. 65-66.

(15) تيبور فاموس ، التربية والمعلوماتية - الأولوية للإنسان ، من دورية مستقبليات ، مجلد 17 ، العدد 3 ،

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ، بيروت ، 1987 ، ص 389 .

(16) Chandler, D., & Marcus, S., Computers and Literacy, Milton Keynes, Open University Press, London, 1985, p. 23-32.

(17) Richard Ennals, et. al., Information Technology and Education, The Changing School, Ellis Horwood Limited, Chichter, 1986, p. 14-22.

(18) مروان راسم كمال ومحمد نبيل نوفل ، التعليم في عصر الكومبيوتر ، المجلة العربية للتربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، 1991 م ، ص 26 - 28

انظر أيضاً :

جايمساين فراند ، الحاسب الإليتروني في التعليم - عرض لمراحل تطوره ، مستقبليات ، المجلد 17 ، العدد 3 مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ، بيروت ، 1987 ، ص 407 - 408 .

(19) Richard ennals, et., Op. Cit., p. 23 - 29.

لمزيد من التفاصيل أنظر :

- جايمساين فراند ، مرجع سابق ، ص 409 .

- محمد أحمد الغنام ، المعلومات التربوية على المستوى الإجرائي في المدرسة ، التربية الجديدة ، العدد 27 ، مرجع سابق ، ص 8 - 17 .

(20) مروان راسم ومحمد نبيل نوفل ، مرجع سابق ، ص 30 - 31 .

- انظر أيضاً :

Richard Ennals, et.al., op.cit., p. 72-75.

• الفصل الثاني •

أنماط تكنولوجيا المعلومات في برامج إعداد المعلم

"نماذج عالمية مقارنة"

تمهيد :

لا جدال في أن ثورة المعلومات - التي تشهدها بلدان العالم على مختلف تصنيفاتها - أحدثت ومازالت تحدث طفرة هائلة في مختلف مجالات المعرفة ، والسبب في ذلك يرد إلى اعتماد هذه الثورة على المعرفة العلمية المتقدمة والمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة نتيجة لظاهرة الانفجار المعلوماتي الناجمة عن تضاعف حجم المعرفة العلمية كل سبع سنوات على حسب تقدير مفكري الدراسات المستقبلية .

وكان من الطبيعي أن يصاحب الطفرة المعرفية تطوراً تقنياً كبيراً ، بهدف التوصل إلى وسيلة فعالة للتحكم في حجم المعلومات وتدفقها . ومن هنا برزت مقدرة التكنولوجيا الجديدة للمعلومات على معالجة البيانات والمعلومات بكفاءة وفعالية ، من حيث كيفية الحصول عليها وتخزينها وتصنيفها وتحليلها واسترجاعها ونشرها بسرعة فائقة . وتوالت استخدامات هذه التكنولوجيا في مجالات متعددة مثل مجال غزو الفضاء ومجالات الاستخدامات السلمية للذرة وبعض المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وغير ذلك من المجالات .

ومن المتوقع أن تعم استخدامات تلك التكنولوجيا جميع مناحي المجتمع في القريب العاجل ، وربما دفع ذلك البعض إلى إطلاق مصطلح مجتمع التكنولوجيا الجديدة للمعلومات أو مجتمع المعلومات أو مجتمع ما بعد الصناعة على مجتمع المستقبل ، نتيجة لسببين رئيسيين أولهما الدور المتزايد يوماً بعد يوم للتكنولوجيا الجديدة المتعلقة بالمعلومات وانتشارها بشكل مطرد في كافة نواحي الحياة ، وثانيهما أن المجتمع اتصف ومازال يتصف بعدة أساليب لحياة جديدة وقيم غير

معهودة مستمدة من مقتضيات هذه التكنولوجيا ومن تصور صانعيها .

وفي السنوات الأخيرة بدأت التكنولوجيا الجديدة للمعلومات تحتل مكانة بارزة في النظام التعليمي ، وأصبح اتجاه توظيفها لخدمة هذا النظام وتطويره من الاتجاهات المستقبلية المرغوبة لتقدم المجتمع وجواز مروره خلال القرن الحادي والعشرين بخطى ثابتة . والملاحظ أن كثيراً من دول العالم قطعت أشواطاً بعيدة في توظيف التكنولوجيا الجديدة للمعلومات لصالح العملية التعليمية وتطويرها وتحسينها .

ولقد أصبح من المتعارف عليه أن التكنولوجيا الجديدة للمعلومات تتيح فرصاً متعددة لتطوير نظام التعليم العالي بصفة عامة ونظام إعداد المعلم بصفة خاصة ، وتطرح نوعية جديدة وأفقاً جديداً في عملية التعلم ، بل يمكنها أن تفجر ثورة في العديد من مجالات هذين النظامين ، على حد تعبير كثير من الأدبيات التربوية في هذا الصدد . وذلك بسبب أن هذه التكنولوجيا تتيح فرصاً للعمل المنسق مع كل طالب من خلال أساليب مستحدثة ، ومن جهة أخرى توفر أساليباً مبتكرة في حفظ المعلومات واسترجاعها ، ومن جهة ثالثة توفر قدراً لا سابقة لنا به في مرونة الاتصالات ونقل المعلومات إلى مواقع متعددة ومتباعدة في آن واحد ، ومن جهة أخيرة توفر شبكة فعالة من إمكانات التعليم التي من شأنها أن تفجر القدرات العلمية لكل طالب وتحسن الأداء في العملية التعليمية وتزيد كفاءتها وفعاليتها .

والشاهد أن تكنولوجيا المعلومات تغلغلت في برامج إعداد المعلم على مستوى العالم إبان السنوات الأخيرة . وذلك من أجل تمكين المعلمين بعد تخرجهم للقيام بمهمة تهيئة الأطفال لمستقبل تحكمه المعلوماتية من خلال تعريفهم بهذه التكنولوجيا وطريقة تشغيلها ، ومن جانب آخر تدريب تلاميذ التعليم الثانوي بصفة خاصة على البرمجة وتهيئتهم بالتبعية لدخول مجتمع المعلومات ، ومن جانب ثالث استخدام تكنولوجيا المعلومات كمعينات تعليمية لتنمية معارف التلاميذ ، ومن جانب رابع توظيف تكنولوجيا المعلومات لخدمة تنظيم المناهج الدراسية وتطوير أساليب تدريسها على نحو أفضل .

ويعني ما سبق تغير أولويات العمل في برامج إعداد المعلمين ، وكذلك تنوع استثمار

تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها ، بما يتسق وإعداد المعلم على نحو يمكن المعلم من أن يتعايش مع مجتمع المعلومات ويتوافق مع متطلبات المستقبل .

وعلى وجه العموم يمكن التمييز بين ثلاث صيغ أو أنماط لتكنولوجيا المعلومات في برامج إعداد المعلم . تتمثل الصيغة الأولى في تكنولوجيا المعلومات كمقرر دراسي ، وتختص الصيغة الثانية ببرنامج المعلوماتية للمعلم في إطار التربية المستمرة ، وتنطوي الصيغة الثالثة على إعداد المعلم عن بعد .

أولاً : تكنولوجيا المعلومات كمقرر دراسي :

تنطوي هذه الصيغة على إدراج مقررات دراسية متعلقة بتكنولوجيا المعلومات ضمن الخطط الدراسية لإعداد المعلم ، واعتبارها متطلباً رئيسياً من متطلبات برامج الإعداد . وتعد هذه الصيغة من أقدم صيغ اتجاه تكنولوجيا المعلومات في برامج إعداد المعلم نشأة في العالم ، ويغلب على هذه الصيغة طابع التعليم التقليدي لطبيعة تكنولوجيا المعلومات وأنواعها ومجالاتها واستخداماتها وما إلى غير ذلك . وربما يرد سبب اتصاف هذه الصيغة بالتقليدية إلى "أن برامج الكومبيوتر التعليمية يغلب عليها في الوقت الحاضر طابع التعليم التقليدي الخطي ، بما يقارب أسلوب التعليم البرنامجي الذي شاع في الستينيات" [1] .

والنظرة المتفحصة لهذه الصيغة تبين أنها مجرد استحداث مقررات خاصة بتكنولوجيا المعلومات وإضافتها إلى النمط التقليدي لبرامج إعداد المعلم ، وقد يصاحب ذلك استخدام هذه التكنولوجيا كمعينات التعليمية .

والواضح أن نسبة هذه المقررات إلى مقررات برامج الإعداد المتفق عليها تتفاوت من دولة إلى أخرى . وذلك نتيجة لعدة أسباب من بينها درجة التقدم العلمي والتكنولوجي لكل دولة ، ومقدار الأهمية الذي توليه الدولة لتكنولوجيا المعلومات ، واعتقادات القائمين على برامج إعداد المعلم بجدوى هذه التكنولوجيا ، وقدراتهم على توظيفها لخدمة العملية التعليمية من خلال إجراءات قابلة للتطبيق في المواقف التعليمية داخل المدرسة ، ومدى توفر تكنولوجيا المعلومات في مؤسسات إعداد المعلمين ، وغير ذلك من الأسباب .

وإذا كانت نسبة مقررات تكنولوجيا المعلومات في خطط الدراسة تختلف من برنامج إعداد معلم في دولة عن مثيلتها في دولة أخرى ، فإن محتويات هذه المقررات تتباين هي الأخرى من دولة إلى دولة . فاستقراء بعض أدبيات برامج إعداد المعلم على مستوى العالم [2] ، يبين أن هذه البرامج تركز تارة - كما هو الحال في بعض دول أوربا - على تدريس مقرر أولي (عادة ما يطلق عليه مدخل لعلم الكومبيوتر) بهدف تثقيف الطالب المعلم وتزويده بالمعرفة المعلوماتية Computer Literacy ، وفي بعض الأحيان يكون تدريس هذا المقرر مصحوباً باستخدام التكنولوجيا الجديدة للمعلومات كمعينات تدريسية لبرنامج الإعداد بأكمله كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية . وتنحو برامج إعداد المعلم تارة أخرى إلى تضمين مقررات تكنولوجيا المعلومات مايفيد في تثقيف الطالب المعلم وتزويده بالمعرفة المعلوماتية فضلاً عن تزويده بمعرفة متعمقة في أحد مجالات تكنولوجيا المعلومات مثل نظم المعلومات ، وهذا النوع من البرامج يوجد في عدة دول من بينها اليابان وبلغاريا . وتارة ثالثة تتضمن برامج الإعداد مقررات أكثر تعمقاً وتفصيلاً لمجالات التكنولوجيا الجديدة للمعلومات ودور هذه التكنولوجيا في خدمة المجتمع ، وتعتبر هولندا في الأمثلة البارزة في هذا المضمار .

وتنوع محتويات مقررات تكنولوجيا المعلومات على النحو السابق يدل على تنوع الرؤى والعوامل الكامنة وراء تحديد محتويات هذه المقررات ، وهذا أمر طبيعي نتيجة لاختلاف السياقات الثقافية وحالة التقنيات المستخدمة في برامج إعداد المعلم . وفي الوقت ذاته فإن هذا التنوع يعكس بصورة غير مباشرة اختلاف متطلبات ثقافة تكنولوجيا المعلومات الواجب تزويدها للطالب المعلم، بل إن اختلاف نوعية ثقافة تكنولوجيا المعلومات التي يدرسها الطالب المعلم يدل على اختلاف نوعية ثقافات تكنولوجيا المعلومات التي يتم تدريسها في مدارس التعليم قبل الجامعي ، وذلك لأن برامج إعداد المعلم من بين أهدافها تزويد الطالب المعلم بالثقافة والخلفية المعرفية التي تمكنه من تزويد التلاميذ بالمعلومات الواجب تحصيلها في مرحلة تعليمية من مراحل التعليم قبل الجامعي .

ويتضح مما سبق أن صيغة تدريس مقررات عن تكنولوجيا المعلومات منتشرة في كثير من برامج إعداد المعلم على مستوى العالم ، وهي ليست حكراً على دولة بعينها دون أخرى . وكما

يتضح أن مضمون هذه المقررات يتباين في برامج إعداد المعلم بالدول التي تطبق هذه الصيغة ، وهذا أمر حتمي لاختلاف الظهير الثقافي لكل دولة من هذه الدول . وتشير الأدبيات التربوية إلى أن الولايات المتحدة الأمريكية وسلطنة عمان من نماذج هذه الصيغة .

نموذج الولايات المتحدة الأمريكية :

في النصف الثاني من هذا القرن أدركت الولايات المتحدة الأمريكية - أثناء تسابقها مع الدول الصناعية المتقدمة - أن أساسيات التعليم للقرن القادم تتعدى مجرد الإلمام بالقراءة بالقراءة والكتابة والحساب إلى المعرفة العلمية التكنولوجية ونظم الاتصالات والمعلومات ، بهدف اقتحام عالم التكنولوجيا وتسخيره لخدمة المجتمع .

وإزاء تحقيق ذلك بدأ النظام التعليمي في التركيز على كل من تعليم الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا لكافة الطلاب ، والتطوير المستمر لما يتعلمه الطلاب ويلمون به في مجالات الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا وذلك في ضوء التطور الحادث في المعرفة العلمية والتكنولوجية، بالإضافة إلى استخدام وسائط الاتصال المعاصرة كتقنيات تدريسية .

ورغبة في دعم ما سبق شرعت برامج إعداد المعلم في تزويد الطالب المعلم بالثقافة التكنولوجية التي تمكنه من أداء رسالته المقبلة بما يتناسب ومتطلبات مجتمع المعلومات . فالملاحظ أن برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية تتضمن مقرراً عن تكنولوجيا المعلومات [3] .

والنظرة التحليلية للخطة الدراسية بكلية إعداد المعلمين في كل من جامعة الأباما The University of Alabama وجامعة أريزونا The University of Arizona تبين اختلاف عدد مقررات تكنولوجيا المعلومات بينهما . ففي كلية إعداد المعلمين بجامعة الاباما يدرس الطالب المعلم عدة مقررات خاصة بهذا الشأن ، تتمثل في مدخل لعلم الكومبيوتر Introduction to Computer Science والتطبيقات التعليمية للكومبيوتر Computer Education Application وتطوير مناهج تعليم الكومبيوتر Computer Education Curriculum Development [4] . أما الطالب المعلم في كلية إعداد المعلمين بجامعة أريزونا فيدرس مقرراً يطلق عليه علم الكومبيوتر Computer Science [5] .

ويتضح من هاتين الخطتين الدراسيتين أن ثمة اتفاقاً على ضرورة تضمين برامج إعداد المعلم في

الجامعتين السابقتين مقرر ثقافي أو أكثر عن تكنولوجيا المعلومات ، كما أن هناك اختلافاً في محتوى ما يدرس للطالب المعلم ، ويشهد على ذلك أن الطالب المعلم في جامعة الاباما يدرس ثلاثة مقررات متعلقة بتكنولوجيا المعلومات ومجالاتها المتعددة ، في حين أن زميله في جامعة أريزونا يدرس مقرراً واحداً متضمناً مجالات أقل من مثيلاتها في تكنولوجيا المعلومات بجامعة الاباما . وغالبية الظن أن اختلاف حجم الثقافة التكنولوجية للمعلومات في خطط الدراسة بكليتي إعداد المعلمين بالجامعتين السابقتين يرد إلى مبدأ الاستقلال الجامعي الذي يخول كل كلية تحديد مجالات الثقافة التكنولوجية للمعلومات المراد تزويدها للطلاب ، طبقاً لآراء واعتقادات القائمين على تخطيط برامج المعلم ورؤيتهم لحجم هذه الثقافة في الخطة الدراسية بالنسبة لحجم الثقافات الأخرى .

وتبين الأدبيات التربوية المتعلقة بنظم إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية أن تدريس مقررات الكومبيوتر يصاحبها استخدام التقنيات الجديدة كمعينات للتدريس (6) . وبعبارة أخرى فإن إدماج ثقافة تكنولوجيا المعلومات في برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية يكون في منحنيين متممين لبعضهما البعض في الغالب الأعم ، يختص أولهما بتقديم مقرر عن التكنولوجيا الجديدة في المعلومات ، بمقتضاه يتزود الطالب المعلم بالمعرفة العلمية لهذه التكنولوجيا وإمكاناتها وحدودها وتطبيقاتها . أما المنحى الثاني فيختص باستخدام هذه التكنولوجيا كمعينات تدريسية لمقررات برامج إعداد المعلم ككل ، ويتميز هذا المنحى بعدة مميزات من أهمها أنه يدرب الطالب المعلم بصورة جيدة على اختيار المادة التعليمية الملائمة وتوقيتات عرضها وتقويمها وكذلك انتقاء التقنية المناسبة لعرض المادة التعليمية .

وبصفة عامة فإن إدماج ثقافة تكنولوجيا المعلومات في برامج إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية تستهدف جملة أمور من بينها أن تعد الطالب المعلم بحيث يكون على وعي ودراية بدور تكنولوجيا المعلومات في تطوير العملية التعليمية التعلمية ، وأن يكون ملماً بمصادر المعلومات وعملياتها ، وأن يتمكن من استخدام لغتين من لغات الكومبيوتر . وأن يتعرف على فنيات تنظيم المعلومات اللازمة لعمليات هذه التكنولوجيا ، وكذلك أن يتمكن من استخدام تلك التكنولوجيا كمعينات تدريسية لأحد دروس تخصصه الأكاديمي (7) .

نموذج عمان :

تعتبر سلطنة عمان من الدول التي عمدت مؤخراً إلى إجراء بعض التغييرات في برامج إعداد المعلم بما يواكب متطلبات ثورة المعلومات ، حيث شهد النصف الثاني من عقد الثمانينيات لهذا القرن إدراج مقررات خاصة بتكنولوجيا المعلومات ضمن برامج إعداد المعلم لمراحل التعليم قبل الجامعي ، سواء التي تتم في كلية التربية والعلوم الإسلامية من أجل إعداد معلم التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي ، أم التي تتم في معهد التأهيل التربوي للجامعيين من أجل تأهيل الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى في العلوم أو الآداب أو غيرها من الدرجات المعادلة لممارسة مهنة التعليم في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، أم التي تتم في الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات من أجل إعداد معلم التعليم الابتدائي .

فعلى صعيد كلية التربية والعلوم الإسلامية في جامعة السلطان قابوس ، يتم تدريس مقرر تحت مسمى "مقدمة للحاسب الشخصي واستخداماته" ، ويعتبر هذا المقرر أحد متطلبات الجامعة التي يتعين على طلاب الجامعة - بما فيهم الطالب المعلم - دراستها بنجاح ، ويدرسه الطلاب في العام الأول من التحاقهم بالجامعة على مدى ساعتين معتمدتين ، ولقد تم استحداث هذا المقرر في العام الدراسي 1990/89 م ، وهو يهدف إلى تزويد الطلاب بأساسيات الكومبيوتر والمعرفة المعلوماتية على وجع العموم ، وذلك من خلال عدة محاور منها التعريف بالكومبيوتر وتطوره وتصنيفاته وتركيبه ونظم الشتغيل وأساسيات البرمجة [8] .

وعلى صعيد معهد التأهيل التربوي - الذي بدأت الدراسة به في العام 1992/91 م - فإن خطته الدراسية تتضمن مقرراً تحت مسمى "الحاسوب التعليمي" على مدى ساعتين معتمدتين ، ويهدف هذا المقرر إلى إكساب الطالب المعلم المعارف والمهارات المرتبطة باستخدام الكومبيوتر كمساعد للعملية التعليمية ، لذلك جاءت محاور هذا المقرر ممثلة في : الكومبيوتر وأهميته - تشغيل الكومبيوتر - البرمجة واستخدام نظم التأليف - استخدام الكومبيوتر في العملية التعليمية [9] .

أما الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات فبدأت في العام الدراسي 1993/92 [10] تدريس مقرر دراسي تحت مسمى "مقدمة عن الحاسوب ولغة البرمجة بيسك" ، ويدرس هذا المقرر إلى

تزويد الطالب المعلم بأساسيات الحاسوب وتطبيقاته ، واستيعاب أساسيات ومهارات البرمجة بلغة بيسك ، وكذلك إعداد البرامج التطبيقية في لغة بيسك . ومن أجل تحقيق هذه الأهداف اشتمل المقرر على عدة محاور ممثلة في تطور الحاسوب وتصنيفاته ، تركيب الحاسوب ، وحدات الإدخال والإخراج والتخزين ، تمثيل البيانات داخل الحاسوب ، برامج تعلم تشغيل ومعالجة الكلمات ، مخططات سير العمليات ولغات البرمجة ، أساسيات لغة بيسك ، جملة الملاحظة والتعيين والمخرجات ، جمل الإدخال وأيضاً جمل التحكم والتكرار .

والنظرة التحليلية لبرامج إعداد المعلم المتعددة في سلطنة عمان تبين حداثة عهد هذه البرامج في اشتمالها على مقرر ينحو إلى تزويد الطالب المعلم بالمعرفة المعلوماتية ، كما يتضح مما سبق أن عدد الساعات المعتمدة لهذا المقرر في الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات أعلى من مثيله في كل من كلية التربية والعلوم الإسلامية ومعهد التأهيل التربوي ، الأمر الذي استتبعه زيادة محتويات هذا المقرر وتعمقها - في الكليات المتوسطة - بصورة أكبر مما هي عليه في المؤسستين المختصتين بإعداد معلم التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي .

ويعني ما سبق أن ثمة مفارقة جديرة بالملاحظة ، وهي أن الخلفية المعرفية لتكنولوجيا المعلومات في برامج إعداد معلم التعليم الابتدائي أعلى من مثيلتها في برامج إعداد معلم التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي . بيد أنه من قبيل المسلمات أن يكون النقيض هو الأقرب إلى الصواب ، حيث إن المهام المطلوبة من معلم التعليم الإعدادي ومعلم التعليم الثانوي أكثر من المهام المطلوبة من معلم التعليم الابتدائي فيما يختص بتزويد التلاميذ بالمعرفة المعلوماتية ، وهذا أمر طبيعي لأن تزويد التلميذ بالمعرفة المعلوماتية يتم بصورة متدرجة عبر مراحل تعليمه المختلفة . وغالبية الظن أن المفارقة السابقة ناتجة عن غياب التخطيط والتنسيق بين المؤسسات المختلفة لإعداد المعلم في تضمين البرامج مقرر عن تكنولوجيا المعلومات بالقدر الملائم لطبيعة عمله بعد تخرجه وطبيعة المرحلة التعليمية التي سوف يعمل بها وخصائص التلاميذ التي سوف يتعامل معهم .

وخلاصة القول إن الصيغة الأولى من صيغ تكنولوجيا المعلومات في برامج إعداد المعلم تنطوي على اعتبار التكنولوجيا المعاصرة للمعلومات مادة تعليمية للطالب المعلم ، وإن اختلفت

محتويات هذه المادة التعليمية ونسبتها إلى غيرها من المقررات الدراسية المتعلقة بإعداد المعلم . وعلى وجه العموم تتميز مقررات تكنولوجيا المعلومات في برامج إعداد المعلم بأنها تقدم المبادئ الأساسية لهذه التكنولوجيا وسبل استخداماتها ، وأحياناً المعرفة المتعمقة في مجالات التكنولوجيا.

وقد يدعونا سباق الحديث إلى تقرير أن برامج إعداد المعلم في الدول التي تأخذ بهذه الصيغة شهدت تغيراً فيما تتضمنه من مقررات دراسية كرد فعل طبيعي لثورة المعلومات ، ويتفاوت مدى هذا التغير من برنامج إلى آخر ، كما تتفاوت استخدامات تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها لصالح العملية التعليمية من برنامج إلى آخر . وتعمد كثير من الدول المتقدمة إلى إحداث عدة تغيرات في برامجها لإعداد المعلم مثلما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث يتم تطوير محتوى المقررات المتعلقة بالتكنولوجيا المعاصرة للمعلومات بالإضافة إلى الاستخدام الأمثل لها كمعينات تدريسية . في حين أن استجابات بعض الدول لتغيير برامجها لإعداد المعلم - في ضوء متطلبات ثورة المعلومات - تكون أقل في المدى من السابقة ، مثلما هو الحال في سلطنة عمان .

ويفهم مما سبق أن ثمة تغيرات حدثت في صيغة تدريس مقررات تكنولوجيا المعلومات كنتيجة منطقية لما أسفرت عنه ثورة المعلومات من متغيرات اقتصادية وتكنولوجية ، كما أن تغيرات هذه الصيغة تتفاوت من بلد إلى آخر ، فهي قد تكون على درجة عالية في الدول التي أخذت بمبادرة إدخال تكنولوجيا المعلومات في النظام التعليمي ، أو قد تكون على درجة أقل في بعض الدول حديثة العهد بالأخذ بالتكنولوجيا المعاصرة للمعلومات في نظمها التعليمية ، وخير دليل على ذلك الاختلافات الواضحة لتطبيقات هذه الصيغة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وسلطنة عمان .

وعلى الرغم من اختلاف تطبيقات الصيغة الأولى إلا أن ثمة أموراً تؤكدها هذه الصيغة ، وهذه الأمور هي : تعريف الطالب المعلم بكيفية استخدام التكنولوجيا المعاصرة للمعلومات - إكسابه مهارات انتقاء المادة التعليمية لتصميم البرامج المفيدة في تطوير العملية التعليمية داخل حجرة الدراسة ، وكذلك مهارات توظيف تلك التكنولوجيا واعتبارها جزءاً متمماً لطرق التدريس .

ثانياً : برنامج المعلوماتية للمعلم في إطار التربية المستمرة :

من المتفق عليه أن ثورة المعلومات أسفرت عن متغيرات متباينة ومتعددة الأبعاد ومتشابكة

التأثير في آن واحد ، وأن هذه المتغيرات أظهرت أزمة النظم التعليمية التقليدية على مستوى العالم، كما أنها استوجبت قيام المؤسسات التعليمية بعمل تعليمي يختلف من حيث الكم والنوع عما هو مألوف قبل ظهور هذه المتغيرات .

وشهدت الأدبيات التربوية أفكاراً متعددة من شأنها وضع ملامح الإطار العام للعمل التعليمي المأمول ، وربما من أبرز هذه الأفكار ما اقترحه كومز من استراتيجية تعليمية مستحدثة ومرنة وشاملة ، تؤسس على مبادئ التربية المستمرة ، ويتطلب تطبيقها إجراء تغييرات في فلسفة التعليم وممارساته النظامية وغير النظامية بما يتواءم وطبيعة المتغيرات السالفة الذكر وكذلك بما يحقق الإسراع في بلوغ أهداف التعليم بأفضل كيفية ممكنة .

ومن ثم وضح أن استراتيجيات التربية المستمرة هي الاستراتيجيات المطلوبة لخروج النظم التعليمية من أزمتها والاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات . وقياساً على هذا غدت هذه الاستراتيجيات واجبة التنفيذ في ميدان إعداد المعلمين ، حتى يتمكن المعلم من متابعة المستجدات في ميدانه وتزوده بما تنتجه ثورة المعلومات من معارف علمية وتكنولوجية ، ومن معالجة أوجه القصور في إعداده الأولي ، الأمر الذي يترتب عليه رفع مستوى أدائه وكفاءته ، وبالتبعية تزداد معدلات تطوير العملية التعليمية .

لكل ما تقدم ظهرت صيغة جديدة من صيغ تكنولوجيا المعلومات في بعض دول العالم ، وتنطوي هذه الصيغة على تخصيص برنامج دراسي عن تكنولوجيا المعلومات يتم تدريسه للمعلمين بعد تخرجهم باعتبار هذا البرنامج مدخلاً للتربية المستمرة للمعلمين ، وهو بمثابة بداية للارتقاء ببرنامج الإعداد سواء من حيث مدة الإعداد أم من حيث نوعية الإعداد . وربما يكون نموذجا استراليا وسنغافورة من أبرز نماذج هذه الصيغة .

نموذج أستراليا (11) :

تعتبر إستراليا من الدول التي اهتمت بتوفير القوى البشرية المدربة في مجال تكنولوجيا المعلومات ، استجابة منها لمتطلبات المتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية التي فرضتها ثورة المعلومات . وقد عمدت إستراليا إلى تنويع برامجها لتكنولوجيا المعلومات بما يتفق والفئات

المتعددة للطاقة البشرية ومن جانب آخر التخصصات المهنية المستحدثة .

واتساقاً مع هذا التوجه بدأت عدة كليات للتربية في تقديم برنامج دراسة في تكنولوجيا المعلومات لمعلمي المراحل التعليمية المختلفة . وتعد كلية ريفرينا للدراسات التربوية المتقدمة River-ina College of Advanced Education مثالاً جيداً للكليات التي تنحو في اتجاه تزويد المعلمين بالمعرفة المعلوماتية ، وقد بدأت هذه الكلية في تقديم برنامجها للمعلوماتية للمعلمين منذ يوليو عام 1983 م .

يمتد هذا البرنامج على مدى عامين ، ويتضمن أربعة فصول دراسية ، ويشمل كل فصل دراسي موضوعين . ويتم الالتحاق بالبرنامج في شهر يوليو من كل عام حتى يسمح للدراسين بحضوره بصورة منتظمة في شهري أغسطس وسبتمبر أثناء العطلة الصيفية للمدارس . فضلاً عن أن هناك دراسة منتظمة إلزامية خلال عطلات المدارس لمدة أربعة أيام في كل من الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني ويومين للدراسة المنتظمة في الفصل الدراسي الثالث .

ويهدف البرنامج الدراسي إلى تنمية الوعي بأهمية الكومبيوتر ودوره وتأثيره على المجتمع عامة والتعليم خاصة ، والتعرف على طرق توظيف الكومبيوتر بصورة مثلى لتحقيق الأهداف التربوية ، والتعرف على إمكانات الكومبيوتر ومجالات استخداماته ، وتنمية كفاءة تشغيله في المدارس ، والتزود بالمهارات الأساسية في كتابة البرامج الكومبيوترية وتطويعها لمقابلة الاحتياجات التعليمية المختلفة ، وكذلك التزود بالخلفية العلمية والمهارات اللازمة لاستخدام الكومبيوتر في المجالات المتعددة للإدارة المدرسية .

وإزاء تحقيق هذه الأهداف اشتمل البرنامج على المقررات التالية :

(1) **التدريس والتعليم والكومبيوتر :** Teaching, Learning and Computer

يتم تدريس هذا المقرر في الفصل الدراسي الأول . ويختص المقرر بدراسة نظريات التنمية البشرية ونماذج التعليم والتعلم والدور التربوي للكومبيوتر وأنواع برامج الكومبيوتر المستخدمة وأسس تصميم برامج تعليمية كومبيوترية .

(2) **مهارات الكومبيوتر في التعليم : Computing skills in Education**

يدرس هذا المقرر على مدى الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني . ففي الفصل الدراسي الأول يتم تدريس الجزء الأول من هذا المقرر والمتمثل في مقدمة في التكنولوجيا المعاصرة للمعلومات والبرمجة بلغة بيسك . أما جزء المقرر المخصص له الفصل الدراسي الثاني فيتناول التطبيقات المتعددة للكومبيوتر والمضامين الاجتماعية لهذه التطبيقات وكذلك الأساس الرياضي لتكنولوجيا المعلومات .

(3) **الكومبيوتر والمناهج Computers and the Curriculum**

يدرس هذا المقرر في الفصل الدراسي الثاني . ويتناول هذا المقرر تطبيقات الكومبيوتر في المجالات المختلفة للمناهج وخاصة مجال تقويم البرامج التعليمية . وعلى صعيد آخر يتناول هذا المقرر معايير تقويم برامج الكومبيوتر التعليمية . وعلى صعيد ثالث يتناول أسس بناء وحدات تعليمية مرتبطة بالمناهج الدراسية للمرحلة التعليمية التي ينتمي إليها المعلم .

(4) **الكومبيوتر والمدرسة : Computers and School**

يدرس هذا المقرر في الفصل الدراسي الثالث . ويختص المقرر بتحليل عمليات تسيير العمل التعليمي داخل المدرسة وداخل حجرة الدراسة ، ومجالات الاستفادة من الكومبيوتر في تسيير هذا العمل بكفاءة أعلى . ويساعد هذا المقرر المعلم على اكتساب فنيات تحليل البيئة المدرسية والمواقف التعليمية ، الأمر الذي يساعده في إعداد تقرير عن احتياجات مدرسته لإسهامات الكومبيوتر ويصمم مشروعاً عن تسيير أحد مجالات العمل التعليمي في مدرسته باستخدام الكومبيوتر ، كمتطلب أساسي من متطلبات هذا المقرر .

(5) **تصميم الحقائب التعليمية : Designing Educational Packages**

يدرس هذا المقرر في الفصلين الدراسيين الثالث والرابع . يتضمن هذا المقرر تحليل المعارف العلمية والمهارات المطلوب تزويدها لتلاميذ مرحلة تعليمية ، ومن جانب آخر أسس البرمجة ومعايير إنتاج برامج تعليمية ملائمة لأهداف التعليم ومستويات التلاميذ ، ومن جانب ثالث برنامج تجريبي كمتطلب تطبيقي للمقرر .

(6) **القيادة والكومبيوتر في التعليم :** Leadership and Computer In Education

يدرس هذا المقرر في الفصل الدراسي الرابع . ويشمل المقرر تحليل نظريات القيادة التربوية ، وأدوار القائد التربوي على مستوى المدرسة وعلى مستوى حجرة الدراسة ، والمهارات والمعارف اللازمة لتأدية الأعمال الموكلة للقائد التربوي ، وسبل تنمية أنماط القيادة العلمية والديموقراطية ، وإسهامات الكومبيوتر في إنجاز الأعمال المتعددة للقائد التربوي ، وإسهاماته في تزويد القائد بالبيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات التعليمية والتنظيم المدرسي الفعال والتخطيط العلمي على مستوى المدرسة والفهرسة والتصنيف على مستوى المدرسة .

نموذج سنغافورة [12] :

سارت سنغافورة على درب المجتمعات الحديثة في تطبيق تكنولوجيا ثورة المعلومات ، وذلك لتساير الاستخدامات المتوالية للكومبيوتر . والواضح أن سنغافورة أسست منظومة لتعليم تكنولوجيا المعلومات ، تتخلل نظامها التعليمي بأكمله .

في عام 1968 م بدأت سنغافورة في تدريس مقررات عن الكومبيوتر في مرحلة التعليم الجامعي ، وكانت تتولى إعداد هذه المقررات مراكز الكومبيوتر بالتعاون مع الجامعة القومية بها ، وتمثل الهدف من تلك المقررات في تزويد الطالب بالمعرفة التكنولوجية التي تؤهله لاستخدام الكومبيوتر بمهارة وكفاءة وليس لإعداد متخصص في علم الكومبيوتر . وفي عام 1975 م تم إنشاء درجة جامعية أولى متخصصة في علم تكنولوجيا المعلومات ، مدة الدراسة بها ثلاث سنوات .

وفي عام 1979 م قررت وزارة التعليم تقديم علم تكنولوجيا المعلومات إلى المعلمين كبرنامج دراسي يستهدف الإعداد المستمر للمعلم طيلة حياته المهنية ، وينتهي هذا البرنامج بمنح المعلم دبلومة في علم تكنولوجيا المعلومات . وتمثل الهدف من هذا البرنامج في تدريب المعلم على المعلوماتية بجانبيها النظري والتطبيقي ، وحددت مدة البرنامج في عام كامل لكل الوقت ، ينقسم إلى ثلاثة فصول دراسية . ويلتحق بهذا البرنامج جميع معلمي التعليم الثانوي بعد اجتيازهم لاختبار الاستعداد الذي تعقده الوزارة .

وعادة يبدأ البرنامج في الأسبوع الثاني من شهر يناير وينتهي في الأسبوع الثالث من شهر

ديسمبر من كل عام . وتكون مدة الدراسة في كل من الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني 14 أسبوعاً ، في حين أن مدة الدراسة في الفصل الدراسي الثالث 19 أسبوعاً . وتعقد في نهاية كل فصل دراسي ، ويعقب امتحانات كل فصل دراسي أسبوع فاصل بين الفصلين . وتخصص الفترة الصباحية للمحاضرات النظرية ، وتكون الفترة المسائية مخصصة للتدريبات العملية واللقاء مع المختصين بالإرشاد الأكاديمي .

ويتضمن البرنامج المقررات التالية موزعة على الفصول الدراسية الثلاثة ، وهي :

(1) الفصل الدراسي الأول :

يتضمن هذا الفصل ما يلي :

(أ) مدخل في علم الكومبيوتر : Introduction to Computer Science

يشمل هذا المقرر عدة محاور ممثلة في تطور الكومبيوتر وتصنيفاته ، والمفاهيم والمصطلحات ، واستخداماته في المجالات الحياتية ، وأنواعه المختلفة ، وكذلك تصنيفات البرامج .

(ب) لغة البرمجة (1) بيسك : Scientific Programming "BASIC"

تتمثل محاور هذا المقرر في مقدمة في لغات البرمجة وأساسيات لغة بيسك ، وجمل الملاحظة في لغة بيسك ، وكذلك إعداد برامج بسيطة باستخدام هذه اللغة .

(جـ) لغة البرمجة كوبول : Business Programming "COBOL"

ينطوي هذا المقرر على إكساب المعلمين أساسيات هذه اللغة ، وهي لغة لمعالجة الأعمال ذات الصفة التجارية ، وكذلك إجراءات تقسيم البيانات .

(د) معالجة البيانات : Data Management

يختص هذا المقرر بالخلفية العلمية للأنظمة العددية المختلفة ، ونظم الترقيم العددية ، وتمثيل الأحرف والرموز وكذلك الأعداد .

(2) الفصل الدراسي الثاني :

يشمل هذا الفصل المقررات التالية :

(أ) برمجة لغة التجميع : Assembly Language Programming

يتناول هذا المقرر أساسيات الشفرة الرمزية ومجموعة المصطلحات الخاصة بها .

(ب) تركيب الكومبيوتر : Computer Organization

تضم محاور هذا المقرر كل من مكونات الكومبيوتر ، ووحدة المعالجة المركزية ، ووحدات الذاكرة والتخزين والمساعدة ، وأجهزة الإدخال والإخراج .

(جـ) لغة البرمجة (2) فورتران : Scientific Programming II "FORTRAN"

يتناول هذا المقرر أساسيات لغة فورتران وكذلك الأبجدية اللغوية لها .

(د) بنية البيانات : Data Structures

ينحو هذا المقرر إلى تعريف المعلم بقاعدة البيانات وأسلوبها في معالجة المعلومات ، والهياكل المنطقية لقواعد البيانات ، وإيجابيات وسلبيات هذه القواعد .

(3) الفصل الدراسي الثالث :

يشمل هذا الفصل المقررات التالية :

(أ) لغات البرمجة : Programming Languages

يختص هذا المقرر بأساسيات البرمجة ولغات الكومبيوتر ، وكذلك العناصر المكونة للغات البرمجة .

(ب) نظم التشغيل : Operating Systems

يتناول هذا المقرر أساسيات نظم تشغيل الكومبيوتر وفنياتها وأساليب البرمجة وسبل إدارة أجهزة الكومبيوتر .

(جـ) التصنيف : File Processing

ينطوي هذا المقرر على أسس معالجة التصنيف .

(د) تحليل النظام والتصميم : System Analysis and Design

يتكون هذا المقرر من عدة محاور ممثلة في دراسة النظام ، ومفهوم تحليل النظام ، وجملة المادة العلمية ، ومفهوم تصميم نظام الاتصالات ، وإدارة نظم المعلومات ، وتقويم النظام ، وكذلك نظم التوثيق .

إن النظرة التحليلية للصيغة الثانية من صيغ تكنولوجيا المعلومات في برامج إعداد المعلم تبين أنها تنطوي على استحداث برنامج معلوماتي ، يستهدف من ورائه تزويد المعلم بالمعارف المتعلقة بالمعلوماتية في إطار بنية جديدة ، يمكن اعتبارها جزءاً من التربية المستمرة للمعلم طيلة حياته المهنية.

ويتضح مما سبق أن برنامج المعلوماتية في استراليا يكاد يضاهي مثيله في سنغافورة ، وأن أهداف البرنامجين تتشابه إلى حد بعيد ، وأن مقررات البرنامجين تكسب المعلم الثقافة المتعمقة في تكنولوجيا المعلومات ، تلك الثقافة التي تمكنه من تعليم التلاميذ أساسيات التقنيات المعلوماتية ، وكذلك تتقارب شروط القبول في البرنامجين .

ولعل درجة التقدم الاقتصادي لهاتين الدولتين ورغبتهما في الاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات كان دافعاً إلى أن يختص برنامج المعلوماتية في استراليا بتقديم تعليم لبعض الوقت على مدى عامين وأيضاً أن يختص برنامج المعلوماتية في سنغافورة بتقديم تعليم لكل الوقت على مدى عام واحد .

وقد يدعونا سياق الحديث إلى القول بأن الصيغة الثانية تؤكد على أن تزويد المعلم بالثقافة المتعمقة في تكنولوجيا المعلومات يتطلب اكتسابه المعارف المتعلقة باستخدام الكومبيوتر ونظم تشغيله وأساسيات البرمجة ولغاتها ومعالجة البيانات وإدارتها ، بالإضافة إلى أنماط التغيرات المطلوبة في المجتمع لمسايرة هذه التكنولوجيا . وتؤكد هذه الصيغة على حقيقة غاية في الأهمية ولازمة لإنجاح برامج المعلوماتية المتعلقة بإعداد المعلم ، وهي اعتبار برنامج المعلوماتية جزءاً من منظومة تعليم الكومبيوتر للنظام التعليمي في أي بلد .

ثالثاً : إعداد المعلم عن بعد :

تعتمد الصيغة الثالثة - من صيغ تكنولوجيا المعلومات في برامج إعداد المعلم - على التوظيف الأمثل للتكنولوجيا المستحدثة في تنفيذ هذه البرامج كلية ، مما أدى إلى تغيير نمط برامج إعداد المعلم بصورة جذرية عما كان مألوفاً في السابق . وبعبارة أخرى يمكن القول بأن صيغة إعداد المعلم عن بعد تعتبر منتجاً طبيعياً للتقدم العلمي في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ،

فـهي تؤسس على استـخدام مـختلف التكـنولوجيـا المعاصـرة للاتصالات في بث برامـجهـا إلى الطلاب المعلمين .

وبات من المتعارف عليـه أن صيغة إعداد المـعلم عن بعد ليست أقل كفاءة من النـظم التقليدية المتبعة في إعداد المعلمين ، فهي صـيغة تتلاءم مع المتغيرات التكنولوجية والاجتمـاعية والاقتصادية والتشريعية التي فـرضتها - ومازالت تفرضها - متطلبات ثورة المعلومـات . وعلى صعيد آخر فإن صيغة إعداد المعلم عن بعد ليست صيغة ملائمة لدولة بعينها دون سائر الدول ولكنها صيغة شائعة في مـعظم الدول المتـقدمـة وكثيـر من دول العالـم الثالث من أجل حل مـشكلات برامج إعـداد المعلمين .

وتتمـيز صيغـة إعداد المعلم عن بعد بمجـموعة خـصائص ، يمكن إدراجهـا تحت ثلاثة جوانب أساسية ، وهي [13] :-

الجانب الأول : خصائص تتعلق بالدارس ذاته ، من أهمها :

- توفير قدر من الاستقلال للدارس فيما يختص بانتظام ومواعيد ومكان النشاط الدراسي .
- زيادة فرص التعليم لفئات كثيرة من الدارسين .

الجانب الثاني : خصائص تتعلق بالمواد والأساليب التعليمية ، من أهمها :

- توفير المرونة في مضمون المواد التعليمية ومناهجها .
- صيـاغة المـواد التعليـميـة بطريقة تناسب أسـلوب التعليم الذاتي ، فـجمـيع هذه المواد ذات أهداف تعليمية محددة بوضوح ومزودة بطرق للتقدير الذاتي .
- اتباع عدة سبل للتغذية الراجعة فيما بين الدارسين والقائمين على البرامج .

الجانب الثالث : خصائص تتعلق بالنواحي الإدارية والمالية ، من أهمها :

- مركزية إنتاج المواد التعليـمية مثل النصوص المطبوعة والبرامج الإذاعيـة والوسائل المسموعة والمرئية ومجموعات التجارب المنزلية وما إلى ذلك .
- الاستغلال الأمـثل للموارد المتاحة محلياً (مـثل المعلمين ، المكتبات ، قاعات الاجتماعات ، نظام الاتصالات ، المرافق) .

– هبوط ملحوظ في تكلفة الدارس بالمقارنة بتكلفته عند استخدام النظم التعليمية التقليدية

وعلى وجه العموم تتنوع تطبيقات صيغة إعداد المعلم عن بعد بين دول العالم ، فتارة تأخذ هذه الصيغة نمط البرامج لبعض الوقت (أو ما يسمى أحياناً بالانتساب) ، ويقدم هذا النمط تحت إشراف الجامعات أو الكليات . وتارة أخرى تأخذ نمط التعليم بالمراسلة . وتارة ثالثة تأخذ نمط التعليم المفتوح ، هذا النمط المؤسس على تكنولوجيا متنوعة للمعلومات والاتصالات .

نمط البرامج لبعض الوقت :

يعتبر هذا النمط صيغة إعداد المعلم محدودة الانتشار على مستوى العالم . وربما يكون نظام الانتساب الموجه في جامعة الإمارات العربية المتحدة مثالاً جيداً لهذا النمط .

المعروف أن جامعة الإمارات العربية المتحدة [14] أعلنت نظام الانتساب الموجه في فبراير عام 1981 م ، لتقديم التعليم الجامعي للمواطنين الذين حرموا منه لأسباب اجتماعية أو جغرافية ، وبالتالي لمضاعفة عدد المراطنين الجامعيين في الدولة ، ومواجهة متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والحضارية ، وذلك بواسطة مجموعة من الطرائق والأساليب الحديثة التي لا تتطلب التفرغ الكامل للملتحقين به .

وإذا كان عام 1981 م شهد الإعلان عن نظام الانتساب الموجه فإن عام 1982 شهد تطبيق هذا النظام ، وتم تنفيذه من خلال سبعة مراكز توجيهية في المدن الرئيسية بالدولة ، ويرد سبب إنشاء هذه المراكز إلى رغبة الدولة في تأمين علاقة توجيهية بين الطلاب والجامعة عبر عدة وسائل من معينات الدراسة ، تتمثل أهمها في : التوجيه المباشر من أساتذة الجامعة في لقاءات يومية وأسبوعية، ومن جانب آخر الكتب الدراسية المعدة بطريقة تساعد الطالب البعيد عن مقر الجامعة ، ومن جانب ثالث التسجيلات الصوتية والمرئية ، ومن جانب رابع الاتصالات الهاتفية التي تتم بين أستاذ المادة والدارس وفق خطة معينة لتساعد على إجلاء أي غموض في الدراسات المقررة ، ومن جانب خامس القراءات الموجهة والمستقلة ، ومن جانب سادس حلقات دراسية وتوجيه فردية وجماعية ، ومن جانب سابع البحوث والدراسات التطبيقية ، ومن جانب أخير استخدام التكنولوجيا الجديدة للمعلومات كمعينات تدريسية والاستفادة منها في برمجة المواد التعليمية

وتوصيلها إلى الدارسين .

وطبقاً للناحية التشريعية لنظام الانتساب الموجه فإنه يشترط في قبول الطلاب عدة شروط ، يأتي على قمتها ارتباط هؤلاء الطلاب بأحد المراكز التوجيهية ومراجعتهم لهذه المراكز عدداً لا يقل عن عشر ساعات أسبوعية .

كما تستوجب الناحية التشريعية أن يكون الانتساب الموجه مكملاً للدراسة المنتظمة بجامعة العين . ومن جهة أخرى أن يتضمن نظام الانتساب الموجه عدة تخصصات ، أحدها موجه للعاملين بالتدريس في التعليم العام (حقل التربية وعلم النفس) .

ويطبق في الدراسة نظام الساعات المعتمدة ، ويتم تقويم الطلبة بناء على الانتظام والاختبارات والبحوث واختبار منتصف الفصل وامتحان نهاية الفصل . ويشترط للحصول على درجة البكالوريوس في نظام الانتساب الموجه أن ينجز الطالب بنجاح 120 ساعة معتمدة على الأقل .

نمط التعليم بالمراسلة :

يعم هذا النمط في عدة دول من العالم ، ولا يقتصر على الدول المتقدمة دون غيرها من سائر الدول . وقد يكون هذا النمط قائماً بذاته في مؤسسات خاصة به ، توظف جميع برامجها لإعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة . أو أن يكون هذا النمط جزءاً من نظام التعليم العالي عن بعد ، وبالتالي تصبح برامج إعداد المعلم جزءاً من البرامج المهنية التي يقدمها هذا النظام .

تعتبر فرنسا من الدول التي تندرج تحت هذا النمط [15]، حيث إنها تقدم صيغة ناجحة للتعليم العالي عن بعد على وجه العموم وإعداد المعلم عن بعد على وجه الخصوص ، وذلك من خلال نمط التعليم بالمراسلة . فالملاحظ أن تطور التعليم العالي عن بعد عبر النصف الثاني من هذا القرن قد تم نتيجة ثلاثة عوامل رئيسية ، أولها الرغبة في التوسع في التعليم العالي من أجل رفع المستوى الثقافي والتعليمي للشباب ، وثانيها إعداد القوى البشرية اللازمة لتطوير التخصصات المهنية ، وثالثها المتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية التي أفرزتها ثورة المعلومات . لذلك لم يكن غريباً أن يضطلع نظام التعليم العالي عن بعد في فرنسا بتقديم عدة برامج مهنية من بينها برامج تتعلق بإعداد الهيئة التعليمية لجميع مراحل التعليم قبل الجامعي ، وبرامج أخرى تختص بإعداد معلمي

التربية البدنية ، وبرامج ثالثة تتعلق بالتربية المستمرة للمعلمين .

وتكاد تكون النرويج من الدول التي تقدم مثالاً ناجحاً في نمط التعليم بالمراسلة في برامج إعداد المعلمين المتعلقة بالجانب التربوي ، فالمعروف أن إعداد المعلم في النرويج يتم من خلال النظام التتابعي . حيث تتولى كليات إعداد المعلمين الإعداد التربوي لخريجي الجامعات في التخصصات الأكاديمية المختلفة ، والجدير بالذكر أن مدة الإعداد التربوي للطلاب المعلمين فيما قبل عام 1986 م ستة شهور ثم زادت مدة الإعداد التربوي بعد هذا العام لتبلغ سنة دراسية كاملة .

ويعتمد الإعداد التربوي على التعليم بالمراسلة ، في تنفيذ بعض مقرراته النظرية . وبعبارة أخرى فإن الإعداد التربوي للطالب المعلم في النرويج يتضمن برنامج التربية العملية ومجموعة من المقررات التربوية ومقررات علم النفس اللازمة لإعداد المعلم ، وتنفذ هذه المقررات وتلك من خلال التعليم بالمراسلة [16] . ومن الملاحظ أن النرويج عمدت إلى التعويل على هذا النمط في الإعداد التربوي للطلاب المعلمين ، رغبة منها في استثمار تكنولوجيا الاتصالات المستحدثة أفضل استثمار ممكن في الارتقاء بمستوى الإعداد التربوي .

وفي اليابان يعتبر نمط التعليم بالمراسلة - المتبع في برامج إعداد المعلمين - جزءاً من نظام التعليم العالي عن بعد . ومن الواضح أن نظام التعليم العالي عن بعد في اليابان شهد تطوراً منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين وحتى الوقت الحاضر ، نتيجة ثلاثة عوامل رئيسية : أولها استحداث برامج تختص بتزويد الطلاب بالمعرفة العلمية والتكنولوجية وتؤهلهم كقوى بشرية تضطلع بالمهام الجديدة التي أظهرتها التقنيات الجديدة في مجال الصناعة ، وثانيها ما أسفر عن النمو الاقتصادي المطرد من تزايد رغبة الأفراد في تلقي التعليم العالي طبقاً لظروفهم واحتياجاتهم وتخصصاتهم المهنية ، وثالثها رغبة الدولة في نشر التعليم المستمر لجميع الأفراد على اختلاف مستوياتهم .

ومن هنا اختص التعليم العالي عن بعد في اليابان بتقديم البرامج المهنية المتعددة ومنح درجة البكالوريوس في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والمجالات التقنية المتعددة والتي ترتبط بخطط التنمية للمجتمع الياباني [17] . وتعد برامج التعليم بالمراسلة من أبرز برامج التعليم العالي عن بعد ، وترتد نشأة نمط التعليم بالمراسلة إلى عقد الخمسينيات من هذا القرن استجابة للمتطلبات

الوظيفية والمهنية التي بزغت إبان هذا العقد [18] .

والملاحظ أن التعليم بالمراسلة في اليابان يشهد تطور وتنامي في أنواع البرامج التي يقدمها ، فعلى سبيل المثال تقدم جامعة هيروشيما Hiroshima University العديد من البرامج المرتبطة بالنواحي المهنية ، مثل برامج خاصة بمهنة التعليم ومهنة الطب وغير ذلك من المهن وفقاً لمتطلبات تنمية المجتمع الياباني . ويعني ذلك أن ثمة برامجاً تتعلق بإعداد المعلم تقدم من خلال نمط التعليم بالمراسلة ، كما أنه في بعض الأحيان توفر مؤسسات إعداد المعلمين برامج المراسلة فيما يتعلق بتدريب المعلمين أثناء الخدمة [19] .

وفي ساحل العاج يسود نمط التعليم بالمراسلة بصفة عامة والتعليم بالمراسلة لإعداد المعلم بصفة خاصة [20] . ويبين تطور المسيرة التعليمية في ساحل العاج أن النقص في المعلمين قد دفع المسئولين إلى البحث عن حلول تجديدية ، يتكامل فيها الإعداد الأولي (المبدئي) والإعداد المستمر ابتداء من عام 1977/76 م ، وقد استخدم في هذا التليفزيون التربوي - الذي لعب دوراً أساسياً في التعليم عن بعد - والدراسة بالمراسلة وتوزيع مواد التعلم الذاتي ، ومن جانب آخر زيد عدد مراكز التنشيط والتدريب التربوي ونظمت ندوات فيها . واستمراراً للحلول التجديدية أنشأت ساحل العاج مركزاً وطنياً للإعداد المستمر فيما يتعلق بأفراد الهيئة التربوية والتعليمية ، ويتعهد هذا المركز بالإعداد المستمر - عن طريق برامج المراسلة - لجميع العاملين في التربية من معلمين وموجهين تربويين وغير ذلك ، ويسمح هذا المركز بدمج الدراسة وممارسة المهنة ، كما يؤمن وسائل الإعداد الذاتي . ومن أجل زيادة فعالية هذه المراكز والاهتمام بالبرامج التي يقدمها تم إسناد مهمة إنتاج المواد السمعية والبصرية وتوزيعها واستخدامها إلى أجهزة ذات كفاءة عالية ومتخصصة في هذا المجال ، وتم تكوين كوادر متخصصة في إنتاج وتوزيع هذه المواد من خلال برامج تدريبية ينفذها أناس متخصصون ، كما أصبح نظام الترقية لأفراد الهيئة التربوية التعليمية مبنياً على أساس تجميع وحدات أو نقاط دراسية مما يقدم ذلك المركز .

وفي مصر يتمثل نمط التعليم بالمراسلة في برنامج تأهيل معلمي التعليم الابتدائي للمستوى الجامعي . ولقد تكاتفت عدة عوامل [21] وراء استحداث هذا البرنامج ، من بينها تطبيق صيغة

التعليم الأساسي في مصر وفقاً لقانون عام 1981 م كمرحلة إلزامية قوامها تسع سنوات ذات مناهج دراسية تختلف بدرجة أو بأخرى عن المناهج الدراسية في التعليم الابتدائي فيما مضى ، الأمر الذي استلزم بالتبعية تغير دور المعلم والمواصفات المفترض توافرها به ونوعية الثقافات الواجب الإلمام بها وبالتالي تغير خصائص الإعداد عما هو مألوف في برامج إعداد معلم التعليم الابتدائي التقليدية . وعلى صعيد آخر ما أسفر عنه بحث كلية التربية في جامعة عين شمس (عن المؤهلات التعليمية والوضع الاقتصادي والاجتماعي لمعلمي التعليم الابتدائي ، والذي نفذ في عام 1982 م) من اقتراحات مفيدة في الارتقاء بمعلمي التعليم الابتدائي ، كان من أبرزها اقتراح بأن تسند مهمة التعليم في المرحلة الابتدائية - كما في سائر المراحل التعليمية - للمعلمين من حملة الشهادات الجامعية مع مؤهلات تربوية خاصة ، وكذلك رفع مستوى المعلمين الملتحقين - في الفترة المتزامنة لإجراء البحث - بالتعليم الابتدائي إلى المستوى الجامعي بواسطة الدراسة بالمراسلة أو الدراسة المسائية أو الجمع بينهما أو غير ذلك مما هو مستخدم في التعليم عن بعد .

وقد بدأ برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي في عام 1984/83 م ، وتبلغ مدة الدراسة في البرنامج التأهيلي أربع سنوات أكاديمية ، مدة كل منها ثلاثون أسبوعاً ، إضافة إلى فصل مدته شهرين خلال العطلة الصيفية ، ويستخدم البرنامج تقنيات متعددة من التعليم عن بعد بالإضافة إلى التعليم بالمواجهة ،.كما يمكن للدارسين متابعة برامج إذاعية وتليفزيونية تبث في ساعات محددة أسبوعياً [22] . ويمنح الملتحقون في هذا البرنامج عند نجاحهم فيه شهادة جامعية في التربية (تعليم ابتدائي) تعادل درجة البكالوريوس في العلوم والتربية أو الليسانس في الآداب والتربية التي تمنحها الجامعات المصرية .

استقراء لنمط التعليم بالمراسلة يمكن القول بأن هذا النمط ينطوي على توظيف جميع برامج المراسلة لخدمة تربية المعلمين قبل الخدمة أو أثناءها ، أو توظيف جزء من هذه البرامج لإعداد المعلمين وتدريبهم . والملاحظ أن الدول الممثلة لهذا النمط عمدت إلى تطوير برامج التعليم بالمراسلة سواء لإعداد المعلمين أم لإعداد الفئات المهنية الأخرى . وذلك من خلال عدة سبل ، ربما من أهمها الاستفادة القصوى من التكنولوجيا المستحدثة في بث البرامج .

ومن الملاحظ أن ثمة عدة اتفـاقات بين تطبيقات الدول الممثلة لنمط التـعليم بالمراسلة ، وتتمثل في العوامل التي ســاعدت على تشكيل هذا النمط ، وتعـدد التقنيـات المستخـدمة في هذا النمط . ويرد سبب ذلك إلى أن المتغيرات الاقـتصادية لثورة المعلومات قد أوجدت عوامل مشـتركة لتوجه الدول إلى نمط التعليم بالمراسلة .

وعلى صـعيد أخـر يأتي اتفـاق بين معظم هذه الدول . وهو أن برامـجهـا لإعداد المعلم تنتـهي بالحصول على الدرجة الجامعية الأولى أو ما يعادلها . ويظهر مما سبق ذكره عن التعليم بالمراسلة أن برامج إعداد المعلمين في كل من فـرنسا واليابان وساحل العاج وجمـهورية مصر العربيـة تتضمن جوانب الإعداد المتعارف عليها من حيث الجانب الثقافي والجانب الأكاديمي والجانب التربوي .

وتتمـثل الاختـلافات بين الدول الممثـلة لنمط التعليم بالمراسلة في أن بعض مـؤسسـات إعداد المعلم لهذه الدول تختص بإعداد المعلمين وتدريبهم مثل اليـابان والبعض الآخر يقتصر على إعداد المعلمين فقط مثل النرويج . ومن جانب آخر تتباين المؤسسات المسئولة عن برامج إعداد المعلمين ، فبعض الدول تعـهد إلى مراكز التعليم العالي عن بعـد بمهمة تنفيذ هذه البرامج كـما هو الحال في فرنسـا واليابان ، على حين أن دولاً أخرى مـثل النرويج وسـاحل العاج ومـصر تفوض مؤســسات إعداد المعلم في تولي تنفـيذ تلك البرامج . ومن جـانب ثالث اختلاف مـدة البرنامج من دولة إلى أخرى . وترد هذه الاختلافـات إلى التطبيقات المتعددة لمفهوم الـتعليم بالمراسلة ومدى قدرة الدولة على توظيف التكنولوجيا المستحدثة في خدمة برامج الإعداد وفوق ذلك درجة التقدم التكنولوجي لكل دولة على حدة .

عند النظر إلى نمط التعليم بالمراسلة يمكن القول بأن تكامل التقنيات التـعليمية ومسايرتها لما هو مستـحدث في ميدان تكنولوجيـا المعلومات يعد أمراً لازماً لهـذا النمط ، وأن تهيئة البيـئة المحيطة ومواكبتها للمتغيرات التكنولوجيـة يساعد على إنجاح هذا النمط ، وكذلك فإن اعتبار برامج إعداد المعلمين جزءاً من منظومة أكبر هي التعليم العالي عن بعد يفيد في الارتقاء بهذه البرامج .

نمط التعليم المفتوح :

يعمل نمط التعليـم المفتوح على تحقيق صيغة التعليم عن بعد بصـفة عامة وصيـغة إعداد المعلم

عن بعد بصفة خاصة ، وذلك بإتاحة الفرص أمام الأفراد لاختيار التخصصات التي تناسبهم والوسائل التي يريدونها ، ودون وضع شروط من حيث العمر والمؤهل العلمي اتساقاً مع تحقيق مبدأ ديموقراطية التعليم .

ويهدف التعليم العالي المفتوح عامة ونمط التعليم المفتوح لإعداد المعلم خاصة إلى تحقيق عدة أهداف من أبرزها ما يلي : (23)

(1) إتاحة تعليم عال من بُعد معادل في محتوياته للتعليم العالي الذي تقدمه الجامعات وذلك باستخدام أحدث طرق الاتصال الجماعي .

(2) عدم فرض أية قيود بالنسبة لسن الالتحاق .

(3) الإحلال التدريجي للتعليم الذي يتم بمعاونة المدرس الجامعي محل التعليم الذاتي الحر ، على أن تراعى دائماً حاجات الطالب ومصالحه التي لها ما يبررها .

(4) تكييف الطرق التعليمية بحيث تتلاءم مع الفئات المتعددة للدارسين وظروفهم .

(5) الاستفادة إلى أقصى حد ممكن من وسائل الإيضاح السمعية - البصرية الجديدة للجمع بطريقة ملائمة بين التعليم عن بعد وبين الإرشاد والنصح التثقيفي وجهاً لوجه .

(6) إتاحة التسهيلات الملائمة للتعليم الدائم والمتكرر ، مما يؤدي في النهاية إلى دعم تنمية البلد التعليمية والثقافية على وجه العموم .

تعتبر الجامعة المفتوحة في بريطانيا أول تجربة على مستوى العالم في نمط التعليم العالي المفتوح. وقد بدأت الدعوة إليها على لسان رئيس حزب العمال آنذاك هارولد ويلسون في خطاب له بمدينة جلاسجو في الثامن من سبتمبر 1963 م ، وقيل بأن الفضل في ذلك يرجع إلى جورج ويديل الذي أوحى بالفكرة إلى هارولد ويلسون عام 1963 م ، ثم تحولت الفكرة إلى واقع وترجمت إلى التطبيق والتنفيذ عام 1969 م ، وفي عام 1970 م التحق بها أول فوج من الطلبة لأول مرة وبدأت الدراسة بها عملياً عام 1971 م . وتنطلق فكرتها من ثلاثة اتجاهات تربوية حديثة ، أولها يتعلق بتطور فكرة تعليم الكبار ، وثانيها بتزايد التعليم الإذاعي ، وثالثها الهدف السياسي لتوسيع نطاق المساواة في التعليم (24) .

وربما تكون أكثر ميزات الجامعة المفتوحة في بريطانيا متمثلة في تحقيق تكامل إعداد المعلمين الأولي وتدريبهم أثناء الخدمة ، إذ أنهم يعدون ويدربون من قبل نفس الهيئة التعليمية [25] . وعلى صعيد آخر فثمة دلائل على أن الجامعة المفتوحة البريطانية تكاد تنفرد بميزة مؤداها العمد إلى تكامل تكنولوجيا المعلومات التقليدية والحديثة ، فهذه الجامعة تعول على مجموعة كبيرة من الوسائط التعليمية مثل الإذاعة والمذكرات والدراسة الصيفية والحقائب التعليمية والتكنولوجيا المعاصرة للاتصالات وما غير ذلك من الوسائط التي تفيد في توجيه الدارسين وإرشادهم وفي انتقاء أساليب التدريس الملائمة لكل محتوى من محتويات المقررات الدراسية [26] .

ويقوم بكتابة المقررات الدراسية فريق عمل تشكل لهذا الغرض ، وتتبادل هذه الفرق الرأي مع المهندسين الإذاعيين ومستشارين من الخارج . ويشكل التقويم المستمر أحد صفات مقررات الجامعة المفتوحة ، ويستعمل نمطين من التصحيح : الواجبات التي يصححها عضو هيئة التدريس والواجبات التي يصححها الكومبيوتر [27] .

وتقدم الصين مثالاً جيداً لنمط التعليم المفتوح من خلال الجامعة التليفزيونية التي أنشأتها ، وتشكل هذه الجامعة الركيزة الأساسية لنظام التعليم العالي عن بعد في الصين . ويعتقد البعض أن الجامعة التليفزيونية أكبر مؤسسة للتعليم العالي في الصين فقط ، بل هي أيضاً من أكبر جامعات التعليم العالي عن بعد في العالم .

وتعتبر الجامعة التليفزيونية في الصين نتاجاً طبيعياً للثورة الثقافية التي استهدفت تحديث الصناعة والزراعة والدفاع الوطني والعلم والتكنولوجيا في المجتمع الصيني ، الأمر الذي استتبع بالضرورة إعداد القوى البشرية المؤهلة لهذه القطاعات . ومن هنا ظهرت الحاجة إلى إنشاء جامعة غير تقليدية تضطلع بمهمة إعداد الأفراد الاشتراكيين والمزودين بالمعرفة النظرية والمهارات اللازمة لتطوير بيئاتهم بما يحقق الأهداف القومية للتنمية الشاملة وكذلك المزودين بالخلفية العلمية والتكنولوجية [28] .

وتم إنشاء الجامعة التليفزيونية في الصين في عام 1979 م ، لتبث برامجها تحت إشراف وزارة التعليم ووزارة الإذاعة والتليفزيون ، وتندرج هذه البرامج تحت سبعة تخصصات هي : الهندسة

الميكانيكية - الإلكترونيات - الفيزياء - اللغة الصينية - اللغة الإنجليزية - الاقتصاد - علم الإدارة. تمتد الدراسة لكل تخصص من هذه التخصصات عل مدى ثلاث سنوات [29] .

وتقبل جامعة التليفزيون في الصين أشخاصاً كباراً يمارسون نشاطاً مهنياً بالإضافة إلى خريجي التعليم الثانوي . وتتاح الفرصة أمام هؤلاء الخريجين للالتحاق بأحد التخصصات السبع ، ويختار من بين أولئك الخريجين من يلتحق بتخصص اللغة الإنجليزية ويتم إعداده كمعلم لغة انجليزية أو كفرد مؤهل للعمل في مجال السياحة أو التجارة الخارجية [30] . ويعني ذلك أن نمط التعليم المفتوح في الصين يشارك في إعداده المعلم ، وتقتصر مشاركته على إعداد المعلم في تخصص واحد فقط هو تخصص اللغة الإنجليزية .

وعلى صعيد دول أمريكا اللاتينية تبرز الجامعة المفتوحة في كوستاريكا كنمط جديد لإعداد المعلمين [31] . وقد أنشئت هذه الجامعة في عام 1979 م ، وهي تقدم 13 برنامجاً مهنياً منوعاً ، من ضمنها برنامج في العلوم التربوية لمعلمي المرحلة الابتدائية . وتتنوع الوسائط التعليمية في هذا البرنامج لتشمل المراجع وكتب "الكاسيت" (الأشرطة السمعية مزودة بنصوص مطبوعة) والنشرات المبثوثة في الإذاعة أو التليفزيون وأشرطة فيديو وتقنيات التعليم بالمواجهة وغير ذلك من تقنيات مستحدثة لتكنولوجيا المعلومات .

ومجمل القول إن نمط التعليم المفتوح يعد أحد آليات التربية المستمرة ، وهو نمط ساد العديد من الدول المتقدمة ودول العالم الثالث على السواء ، ويتميز بتقديم الخدمات التعليمية والتدريب الفني إلى الطلاب والمتدربين عن طريق منحى التعلم التكاملي المتعدد الوسائط الذي يعتمد على التكنولوجيا الجديدة للمعلومات . ولقد كانت بداية هذا النمط على هيئة الجامعة المفتوحة في بريطانيا ، ثم انتشرت هذه الجامعة - بعد إجراء عدة تحويرات لها - في بعض الدول الصناعية مثل اليابان وألمانيا الغربية وبعض دول العالم الأخرى مثل الصين وكوستاريكا والمكسيك وكولمبيا وباكستان .

وتنحصر أهم جوانب الاتفاق بين الدول الممثلة لهذا النمط (بريطانيا والصين وكوستاريكا) في جانبين أساسيين ، أولهما اعتبار إعداد المعلم جزءاً من منظومة التعليم المفتوح ، وثانيهما تنوع

التقنيات المستخدمة في عمليـة التعليم . وربما يرد الاتفاق في هذين الجانبين إلى أن منظومة التعليم المفتوح لا تقتـصر في تقديم برامجها الدراسيـة على فئة بعينها دون سائر الفئـات وإنما هي موجهة لعدد كبـير من فئات المجتـمع مستهدفـة في ذلك تحقيق مبـدأ ديموقراطية التعليم ، كـما أن التعليم المفتوح مؤسس على توظيف التقنيات المعاصرة في العملية التعليمية بأفضل درجة ممكنة .

وتتمثل أهـم الاختـلافات بين تطبيقات الدول الثلاث في تنوع وتباين التخـصصات المهنية التي تتعهدها منظومة التـعليم المفتوح بصفة عامة وتخصصات المعلمين بصـفة خاصة . ويتضح مما سبق أن الجامعـة المفتوحة في كل من بريطانيا وكـوستاريكا تقدم عدة تخـصصات أكاديمية في برامـجها لإعداد المعلمين ، على حين أن الصين تقصر برامجهـا لإعداد المعلم على تخصص اللغة الإنجليزية . وهذا الاختـلاف أمر طبـيعي لتـباين المتطلبـات والمتغيرات التكنولوجـية والاقـتصاديـة وكذلك التخـصصات المهنية الناجـمة عنها من دولة إلى أخـرى ، فالتخصـصات المهنية التي تتطلبـها تلك المتطلبـات والمتغـيـرات في دولة ما ليـست بالضـرورة هي المطلوبة بعـينها من دولة أخـرى ، نظراً لاختلاف درجـة التقدم الاقتصادي والتكنولـوجي بين الدول واختلاف رؤى ومعتقـدات القيادات فيما يتعلق بجدوى التعليـم المفتوح على مستوى الدول التي تطبق هذا النمط .

يتضح مما سبق أن الصـيغة الثالثة لتكنولوجـيا المعلومات في برامج إعداد المعلم مـتنوعة ، فهي تشمل ثلاثة أنماط هي : نمط البرامج لبعض الوقـت - نمط التعليم بالمراسلة - نمط التعليم المفتوح .

وتقود التطبيـقات المتعددة للصـيغة الثالثة إلى القـول بأن ثمة اتفاقاً على تنوع الدراسـة لتشمل التعليم بالمراسلة والتعلم الذاتي والتعلم بالمواجهة . وهذا التنوع يواكبه تنوع آخر في نوعية البرامج المقدمة سواء كان على كافة التخصصات أم على مستوى التخصص الواحد . وهذا يؤكد أن صيغة التعليم عن بعـد من المفترض أن تؤسس على تكـامل أنواع التعلم السالفـة الذكر أو تنوع أسلوب التعلم ، ويؤكد أيضاً مرونة الصيغة وملاءمتها لمعظم التخصصات المهنية .

ويتضح من تطبـيقات هذه الصيـغة بأنماطها المختلفـة أن كل دولة طوعت تلك الصيغة لـتساير ظروفها الثـقافية ، ومن ثم فالاخـتلافات بين تطبيقـات الصيغة الثانية يمـكن ردها إلى تنوع الظهير الثقافي لكل دولة ، ومدى قـدرتها على تطويع التكنولوجيا المعاصرة مـن أجل خدمة البرامج التي

تقدمها ، ودرجة التقدم العلمي والتكنولوجي لكل دولة ، واعتقادات القيادات والمسئولين فيما يتعلق بالتعليم عن بعد ودور التكنولوجيا المعاصرة للمعلومات في الإسراع بتقدم المجتمع ، وكذلك ما تمتلكه الدولة من هذه التكنولوجيا وما نستطيع إنتاجه منها .

وربما يبين استقراء ما سبق أن ثمة دولاً أحرزت خطوات متقدمة في تطبيق هذه الصيغة على نحو ملحوظ إذا ما قورن بخطوات مثيلاتها من الدول الأخرى في هذا الصدد . ولعل من أبرز الدول ذات السبق في هذا المجال كل من اليابان وبريطانيا وفرنسا . وليس هذا بمستغرب على هذه الدول ، فكل منها يمتلك خطة وطنية للمعلوماتية (32) ، يستهدف من ورائها تحويل المجتمع إلى مجتمع معلوماتي . وذلك من خلال تحقيق عدة أهداف من أهمها دفع مستوى الثقافة المعلوماتية لدى أفراد الأمة ، وتقليص الفجوة المعلوماتية في المجتمع ، وتشجيع صناعة المعلومات ، وزيادة تكثيف استخدام التقنيات المعلوماتية في كل قطعات المجتمع ، وكذلك الاستعداد لمواجهة الأضرار والآثار السلبية المتوقعة نتيجة تحويل المجتمع إلى مجتمع معلوماتي .

وغالبية الظن أن البلدان الأخرى التي تندرج تحت هذه الصيغة لا تملك خطة وطنية للمعلوماتية مثل الدول المشار إليها سابقاً . ولقد أدى ذلك إلى وجود تمايز ملحوظ في برامج إعداد المعلمين بين الدول التي تعتمد على التخطيط لبناء المجتمع المعلوماتي وبين غيرها من الدول التي لا تتخذ من التخطيط سبيلاً لدخول المجتمع المعلوماتي .

واتساقاً مع ما تقدم يمكن القول بأن المتغيرات المتعددة لثورة المعلومات أدت إلى إحداث تغيرات عديدة في برامج إعداد المعلم باليابان وبريطانيا وفرنسا ، وأن المتغيرات ذاتها أدت إلى تغيرات أقل درجة من السابقة في برامج إعداد المعلم بدول أخرى مثل جمهورية مصر العربية وكوستاريكا .

ومهما اختلفت درجة تغير برامج إعداد المعلم في تطبيقات صيغة إعداد المعلم عن بعد ، فالملاحظ أن ثمة تأكيدات من جانبها على تكامل الوسائط التعليمية ومواكبتها لما يستجد من تكنولوجيا للمعلومات ، وتنوع أساليب التعلم ، وتعاظم دور التوجيه والإرشاد في مساعدة الطالب المعلم على اختيار التخصص بما يتفق وقدراته واستعداداته ، بالإضافة إلى تطوير محتوى برامج إعداد المعلم .

خاتمة :

تأسيساً على ما تقدم يمكن القول بأن تكنولوجيا المعلومات شهدت تطوراً هائلاً وطفرة كبيرة عما كان معروفاً في الماضي ، وجاء ذلك كأمر حتمي لثورة المعلومات وما انبثق عنها من متغيرات عديدة . باتت لهذه التكنولوجيا عدة أدوار بشأن تطوير وتحديث قطاعات المجتمع بما فيها قطاع التربية ، لذلك لم يكن غريباً أن تتغلغل تكنولوجيا المعلومات في برامج إعداد المعلم ، وغالباً ماتنتظم هذه التكنولوجيا على مستوى العالم في ثلاث صيغ رئيسية :

تنطوي الصيغة الأولى على تدريس مقررات تكنولوجيا المعلومات كمقررات أساسية من مقررات الإعداد للمعلمين ، والواضح أن تطبيقات هذه الصيغة تتنوع في محتوى ما يدرس وقد ظهر ذلك جلياً من الولايات المتحدة الأمريكية وسلطنة عمان باعتبارهما نموذجين لتلك الصيغة .

على حين تختص الصيغة الثانية بوجود تكنولوجيا المعلومات داخل بنية جديدة من بنى التربية المستمرة للمعلمين ، استحدثتها بعض الدول لكي تهيئ المعلم تأهيلاً متطوراً في المعارف العلمية والتطبيقية في تكنولوجيا المعلومات وبدرجة أعلى مما هو موجود في الصيغة السابقة ، وخير دليل على ذلك اختلاف مقررات تكنولوجيا المعلومات في استراليا وسنغافورة (كنماذج للصيغة الثانية) عن مثيلاتها في الصيغة السابقة سواء من حيث الكم أو الكيف .

في حين أن الصيغة الثالثة تعول على التوظيف الأمثل للتكنولوجيا المعاصرة في تنفيذ برامج إعداد المعلم ، الأمر الذي أسفر عن تباين تطبيقات هذه الصيغة وكذلك تباين أنماطها ، فمنها نمط الدراسة لبعض الوقت ومثاله جامعة الإمارات العربية المتحدة ، ونمط التعليم بالمراسلة وأمثلته متعددة من بينها فرنسا واليابان وساحل العاج ومصر ، وأخيراً نمط التعليم المفتوح وأمثلته الجامعة المفتوحة في بريطانيا والجامعة التليفزيونية في الصين والجامعة المفتوحة في كوستاركيا .

وفي هذا الصدد ينبغي ذكر أن الصيغة الأولى أحدثت تغيراً في برامج إعداد المعلم ، بيد أن هذا التغير لم يمس النظام التقليدي لإعداد المعلم من فلسفة وأهداف وبرامج الأفراد القائمين عليه . وأن الصيغة الثانية أحدثت تغيراً ربما أكبر بدرجات من مثيله في الصيغة السابقة ، ولكن التغير الناجم عن الصيغة الثانية لم يؤثر جوهرياً على النظام التقليدي لإعداد المعلمين ، بل تركه على

حاله واستحدث بنية جديدة لتكون مدخلاً إلى التربية المستمرة للمعلمين . وإن الصيغة الثالثة هزت النظام التقليدي لإعداد المعلم هزة قوية ، فأحدثت تغيرات في فلسفته وأهدافه وبرامجه وأساليب التعلم فيه ونوعية الأفراد ، وذلك بما يناسب التوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات لصالح تنفيذ برامج إعداد المعلمين ، فالتغيرات التي أحدثتها الصيغة الثالثة تعد تغيرات جذرية على نقيض الحال من التغيرات الهامشية الناجمة عن الصيغتين السابقتين .

ومهما يكن من أمر تنوع التغيرات التي أحدثتها الصيغ الثلاث لتكنولوجيا المعلومات في برامج إعداد المعلم ، فالملاحظ أن هذه الصيغ ذاتها تؤكد على أن هناك عدة أسس ترتكز عليها تكنولوجيا المعلومات في برامج إعداد المعلم ، وهذه الأسس هي :

(1) الوعي بالأبعاد الاجتماعية والاقتصادية ووالثقافية لثورة المعلومات .

(2) التخطيط العلمي لبناء المجتمع المعلوماتي ، وذلك من خلال وضع خطة شاملة لإدخال المعلوماتية على كافة قطاعات المجتمع .

(3) التربية المستمرة للمعلم فيما يتعلق بالتكنولوجيا المعاصرة للمعلومات .

(4) اعتبار برامج المعلوماتية لإعداد المعلم جزءاً من منظومة التعليم الكومبيوتري في المجتمع . وأن تتضمن إكسابه مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في طرق التدريس ومهارات انتقاء البرامج وإعدادها .

(5) ارتباط التدريب المعلوماتي للمعلم بمتطلبات التطور التكنولوجي .

(6) الاستفادة من التكنولوجيا المعاصرة في تنويع أساليب التعلم وتكامل الوسائط التعليمية .

الهوامش :

(1) مروان راسم كمال ومحمد نبيل نوفل ، "التعليم في عصر الكومبيوتر" ، المجلة العربية للتربية ، المجلد الحادي عشر ، العدد الأول ، يونية 1991 م ، ص 27 .

(2) يرجى مراجعة :

- R. Murray Thomas (ed.), "Teacher-Supply Systems: How Do School Systems Provide Effective Teachers?", International Comparative Education: Practices, Issues and Prospects, Oxford, Pergamon Press, 1990, pp. 189-190.

- Richard Ennals and Ohets, Information Technology and Education, New York, John Wiley & Sons, pp. 75-77.

- Z.A. Malkova, International Yearbook of Education: Secondary Education in the World Today, Vol. XXXIX, Paris, UNESCO, 1988, pp. 173-176.

(3) Arthur W. Chickering and Others, The Modern American Colleges, San Francisco, Jossey- Bass Publishers, 1990, p. 505.

(4) The University of Albama, Undergraduate Catalog 1990-1992, p. 162.

(5) The University of Arizona, General Catalog 1992-92 and 1992-93, p. 60.

(6) Arthur W. Chickering and Others, Op. Cit., p. 506.

(7) Jean B. Rogers and Others, "Preparing Precollege Teachers for the Computer Age", Stephen J. Taffee (ed.), Computer in Education, Second Edition, Wisconsin, Dushkin Publishing Group Inc., 1986, pp. 11-12.

(8) يرجى مراجعة :

- جامعة السلطان قابوس ، دليل الطالب ، 1989 - 1990 م .

- ---------- ، دليل الطالب ، 1990 - 1991 م .

(9) يرجى مراجعة :

- سلطنة عمان ، وزارة التربية والتعليم والشباب ، مشروع معهد التأهيل التربوي للجامعيين ، فبراير 1991 م .

- خطة مساق الحاسوب التعليمي ، لعام 1992/1991 م

(10) يرجى مراجعة :

- سلطنة عمان ، وزارة التربية والتعليم ، قرار وزاري رقم 1992/24 م ، بشأن إدخال حصص التربية الفنية ، وإعادة بناء مناهج الحاسوب بالكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات .

- خطة مساق مقدمة عن الحاسوب ولغة البرمجة بيسك ، لعام 1993/92 م .

(11) Neil Hall, "Computer in Education: A Course for Teachers", Karen Duncan and Diana Harris, Computers in Education, Amsterdam, Elsvier Science Publishers, 1985, pp. 813-815.

- Drick Unwin and Ray McAleese, The Encyclopaedia of Educational Media Communications and Technology, Second Editions, New York, Greewood Press, 1988, pp. 178-179.

(12) Paul Kang Hoh Phua, "Computer Training Progranne for College Teachers", Karen Duncan and Diana Harris, Op. Cit., pp. 189-794.

(13) مبروكة عمر محيريق ، تكنولوجيا المعلومات ودورها في إرساء الجامعة المفتوحة' ، المجلة العربية للمعلومات ، المجلد العاشر ، العدد الثاني ، 1989 م ، ص ص 45 - 46 .

(14) رفيقة حموز ، 'تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها' ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، التعليم والتنمية في الوطن العربي ، لسلسة دراسات ووثائق ، العدد 27 ، فبراير 1988 ، ص 39 .

(15) دومينيك لوكور ، 'فرنسا : المركز الوطني للتعليم عن بعد' ، مستقبليات ، المجلد الثامن عشر ، العدد 2 ، رقم 66 ، 1988 م ، ص ص 245 - 249 .

(16) Anne-Lise Hostmark Tarrou, "Teacher Education and the Universities in Norway", European Journal of Teacher Education, Vol. 14, No. 3, 1991, pp. 227-278.

(17) Christopher K, Knapper and Arthur J. Cropley, Lifelong Learning and Higher Education Institu-

tions, London, Groom Helm Ltd., 1985, p. 93.

(18) Gareth Williams, Towards Lifelong Education: A New Role for Higher Education Institutions, Paris, UNESCO, 1977, p. 54.

- Ibib., p. 55.

(19) يرجى مراجعة :

- أحمد اسماعيل حجي ، التربية المقارنة ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، 1990 م ، ص ص 438 - 439 .

(20) رفيقة حمود ، مرجع سابق ، ص ص 32 - 33 .

(21) يرجى مراجعة :

- يوسف صلاح قطب وعبد الفتاح جلال وحسين بشير محمود ، "معلم التعليم الأساسي" ، وثيقة عمل مقدمة إلى الحلقة الدراسية شبه الإقليمية حول اتجاهات جديدة في إعداد معلم التعليم الأساسي في الدول العربية ، القاهرة ، 17 - 22 ديسمبر 1988 م ، ص ص 15 - 16 .

(22) Report of the National Council for Education, Scientific Research and Technology, Cairo. 1984-1985, p. 126.

(23) مبروكة عمر محيريق ، مرجع سابق ، ص ص 44 - 45 .

(24) المرجع السابق ، ص 44 .

(25) رفيقة حمود ، مرجع سابق ، ص 29 .

أحمد اسماعيل حجي ، مرجع سابق ، ص 394 .

(26) D. R. Garrison, Understanding Distance Education: A Framework for the Future, London, Routledge, Chapman and Hall Inc., 1989, pp. 57 - 58.

(27) رفيقة حمود ، مرجع سابق ، ص 29 .

(28) Su Wenming, China Today: A Nation of School, Beijing, Beijing Review Publications, 1983, pp. 27-28.

(29) Zhou Yieheng and Others, China Handbook Series: Education and Science, Beijing, Foreign

Languages Press, 1982, p. 100.

- Jurgen Henze, "Developments in Vocational Education Slence 1976:, Comparative Education, Vol. 20, No. 1, 1984, p. 133.

(30) زاوو يوهوي ، 'الصين : شبكة التعليم عن بعد' ، مجلة مستقبليات ، مرجع سابق ، ص 234

(31) Drick Unwin and Ray Mc Aleese, Op. Cit., p. 179.

- رفيقة حمود ، مرجع سابق ، ص 33 .

(32) يرجى مراجعة :

- محمد مندورة وأسامة رحاب ، دراسة شاملة حول استخدام الحاسب الآلي في التعليم العام مع التركيز على تجارب ومشاريع الدول الأعضاء' ، رسالة الخليج العربي ، العدد التاسع والعشرون ، السنة التاسعة ، 1989 م ، ص ص 103 - 113 .

- A. Poly, "Introducing the New Technologies into the French Education System", Richard Ennals and Others, Information Technology and Education: The Changing School, New York, John Wiley & sons, 1986, pp. 96 - 101.

● الفصل الثالث ●

إعداد وتأهيل المعلمين بالتربية الخاصة

(تطبيق على معلمي المكفوفين وضعاف البصر)

تمهيد :

مع بدايات إعادة تنظيم التعليم الابتدائي بعد ثورة يوليو 1952 ، أصبح من الممكن- بحكم القانون - أن يلتحق المكفوفون وضعاف البصر بمدارس التعليم الابتدائي ، وذلك طبقاً للقرار الوزاري رقم 64 بتاريخ 1957/2/5 [(3)] حيث نصت المادة (2) منه ضمن ما نصت على أن يعفى مؤقتاً من الإلزام عدد من الفئات المعاقة من بينهم المكفوفون ، وهم من تقل قوة إبصارهم عن 60/6 في أقوى العينين بعد العلاج والتصحيح بالنظارة ، وكذلك ضعاف البصر ، وهم من تقع حدة أبصارهم بين 24/6 ، 60/6 بعد العلاج والتصحيح بالنظارة . كما نصت المادة (3) من القانون نفسه على أنه "إذا أنشئت بجهة ما مدارس ابتدائية خاصة بتعليم ذوي العاهات تتسع لقبول جميع الموجودين بهذه الجهة من هؤلاء الأطفال ، عاد حكم الإلزام بالنسبة للمقيمين منهم بهذه الجهة" .

وكمحاولة للبدء في طريق إتاحة فرصة متكافئة لبعض هؤلاء الأطفال للالتحاق بالتعليم بدأت الوزارة في فتح بعض فصول ملحقة ببعض المدارس ، وحددت القرارات الوزارية التي صدرت بعد ذلك ، أنه كلما توافرت ستة فصول (لا يزيد عدد التلاميذ في الفصل الواحد عن خمسة عشر) [(4)] لنوعية واحدة من نوعيات التربية الخاصة في منطقة ما ، فإنها تتحول تلقائياً إلى مدرسة متكاملة . ونتيجة لذلك أصبح من الضروري إعداد وتأهيل معلمين متخصصين للعمل في كل مجال من مجالات الإعاقة ومنها مجالات المكفوفين وضعاف البصر ، وذلك باعتبار أن هؤلاء التلاميذ لهم ظروفهم الصحية الخاصة ، وكذلك فإن غالبيتهم تكون لهم ظروف اجتماعية واقتصادية خاصة أيضاً ، بحيث ينعكس كل ذلك على الجوانب النفسية ، والتعليمية بالنسبة لهم ،

مما يتطلب نوع من العناية ، والرعاية ، والتفهم ، والتواصل ، والتفاعل ، لا يمكن توفيرها جميعاً إلا من خلال معلمين متخصصين يتم إعدادهم وتأهيلهم بهدف تحقيق ذلك ، في ظل توفير إمكانات مادية وفيزيقية معينة تتناسب مع طبيعة ونوعية ودرجة الإعاقة ، ويوجد مستويان لعمليات تأهيل المعلمين في هذا المجال وهما :-

1- إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة للمدارس الابتدائية (البعثة الصغيرة) :

حددت الوزارة عام 1961/60 عدداً من الأسس التي ينبغي مراعاتها لرفع مستوى معلم الأطفال المعاقين ومنها ما يلي : (5)

أ- ألا تقل مدة الدراسة بمراكز تأهيل هذا النوع من المعلمين عن سنتين .

ب- أن يختار طلاب هذه المراكز من بين الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة بدور المعلمين والمعلمات .

جـ- أن تتوفر لديهم الرغبة والاستعداد للعمل في هذا الميدان وللتحقق من ذلك تستخدم الاختبارات الشخصية والتجريبية .

د- أن يكون حاصلاً على 60% من مجموع الدرجات في امتحان شهادة أهلية للتعليم الابتدائي .

ولكي يتوفر العدد الكافي من المعلمين للعمل في هذا المجال أنشأت الوزارة عام 1963 قسماً للتربية الخاصة ألحق بمدرسة معلمات العباسية ، وطلب من مديريات التعليم المختلفة حصر احتياجاتها من هؤلاء المعلمين والمعلمات وإيفاد العدد المطلوب سنوياً للالتحاق بهذا القسم ، على أن تراعى المبادئ التالية في الاختيار (6) .

أ- ألا يبدأ إعداد معلم التربية الخاصة إلا بعد إعداده معلماً للأسوياء .

ب- أن يكون المستوى المطلوب للالتحاق بشعبة إعداد معلم التربية الخاصة للعمل بالمدارس الابتدائية ، هو الحصول على شهادة إتمام الدراسة بدور المعلمين والمعلمات ، أو الدراسات التكميلية ، واكتسب خبرة مناسبة في التدريس .

جـ - تنشأ دراسة تخصصية من الناحية النظرية والعملية للملتحقين بهذه الشعبة ، وتحدد المدة والخطة اللازمة على ضوء هذه المبادئ .

ولقد وضعت خطة الدراسة بهذا القسم لتكون عامين دراسيين ، نظراً لأنها كانت تحتوي بالإضافة إلى المقررات المرتبطة بمجال التربية الخاصة الذي سيعمل فيه المتدرب ، على مقررات أخرى مهنية ، وثقافية ، كنوع من استكمال التأهيل التربوي العام ، خاصة أن هذه الفترة (1963/62) واكبت تطوير دور المعلمين والمعلمات وزيادة مدة الدراسة بها إلى أربع سنوات ثم إلى خمس سنوات . ثم أعيد تنظيم وتطوير خطة الدراسة بهذه البعثة الداخلية ، لتكون مدتها عاماً دراسياً واحداً [7] ، للحصول على شهادة دبلوم التربية الخاصة للمعلمين والمعلمات شعبة التربية البصرية ، ويصرف للدارسين فيها مرتباتهم كاملة ، وحددت القوانين المنظمة لإعداد معلم التربية الخاصة - وبخاصة أرقام 56 السنة 1969 ، 189 في 1972/10/16 ، 37 في 1990/1/28 - عدة شروط في المرشح لهذه البعثة وهي :

أ- أن يكون المتقدم من المدرسين التربويين بمرحلة التعليم الأساسي ، وتكون الأولوية لمن يعمل منهم بالحلقة الابتدائية ، كما يجوز قبول دارسين من التربويين للتخصص في الشعبة السمعية للعمل بالمرحلة الثانوية الفنية للصم ، وضعاف السمع ، بالإضافة إلى فئات أخرى حددها القرار الوزاري الأخير ..

ب- ألا تقل فترة اشتغاله بالتدريس عن ثلاث سنوات ، ولا يقل تقديره في السنتين الأخيرتين عن ممتاز .

جـ- أن توافق الجهة التابع لها المتقدم على التحاقه بالبعثة .

د- أن يتعهد المتقدم بالانتظام في الدراسة بالبعثة ، والقيام بالتدريس عقب تخرجه في مدارس وفصول التربية الخاصة ، مدة لا تقل عن ثلاث سنوات ، وإلا كان ملزماً بسداد مصاريف تعليمه بالبعثة .

هـ- أن يجتاز الاختبار الشخصي الذي تعقده الإدارة العامة للتربية الخاصة .

هذا وقد تم تطوير خطة ومناهج هذه البعثة الداخلية خلال عام 1979 وبدأ تنفيذها اعتباراً من العام 1980/79 - وحتى 2003/2002 - وذلك ضمن إطار عمليات تطوير وتحديث التعليم التي تمت خلال هذه الفترة ، وقد استهدفت هذه المناهج في مجال إعداد وتأهيل معلم المكفوفين وضعاف

البصر إكساب الدارسين ما يلي : [8]

- الإلمام بتشريح العين ووظيفتها وطرق قياس حدة الإبصار ، وأهم أمراض العيون ، وطرق الوقاية والعناية .
- طرق تدريب الحواس الباقية والإفادة منها في اكتسابه الخبرات وإدراك العالم الخارجي .
- تفهم شخصية الكفيف وخصائصه النفسية ، والمشكلات النفسية والعاطفية التي يواجهها وأساليب التوجيه والإرشاد النفسي المناسبة .
- إجادة طريقة برايل قراءة وكتابة ، وطريقة تيلر في الحساب .
- التعرف على أهمية الوسائل التعليمية المناسبة للمكفوفين وكيفية استخدامها والتدريب على إنتاجها .
- التعرف على أهم الاتجاهات الحديثة في رعاية المكفوفين وتأهيلهم مهنياً .

لذلك ارتبطت خطة ومناهج الدراسة بإمكانية تحقيق تلك الأهداف ، فنجدها على النحو التالي [9] :

جدول رقم (1)

م	المـــادة	عدد الساعات أسبوعياً
1	تربية المعوقين بصرياً	3
2	علم النفس والصحة النفسية ، وبحث الحالات للمعوقين بصرياً	4
3	المناهج وطرق التدريس للمعوقين بصرياً	4
4	الوسائل التعليمية للمعوقين بصرياً	2
5	عيوب التخاطب للمعوقين بصرياً وطرق علاجها .	2
6	التوجيه والرعاية الاجتماعية للمعوقين بصرياً .	1
7	التربية الصحية للمعوقين بصرياً .	2
8	الخط البارز (برايل ، وتيلر)	6
9	التربية العملية	4
	المجموع	28

ويتولى مهمة التـدريس في هذه البعثة بعض المتخصصين من وزارة التربيـة والتعليم ، والشئون الاجتمـاعية ، والصحة ، إلى جـانب بعض أعضاء هيئـة التدريس من كليات التربيـة ، خاصة وإن أحدث القـرارات المنظمة (37 لسنة 1990) نصت على أن مدرس البعـثة يكون من الحاصلين على الدكتوراه أو الماجسـتير أو الشهادات الجامعيـة التربوية من المتخصصين في مجال الإعـاقة والخبرة الميدانية .

2- إعـداد وتأهيل مـعلمي مـدارس المكفـوفين وضـعـاف البـصـر بالمرحلتين الإعـدادية والثانويـة (البعـثة الكبيرة) :

بعد إنشاء المركز النمـوذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين وافتتاحـه في ديسمبر 1953 ، بدأ في عقد دورات تدريبيـة متخصـصة في رعاية وتأهيل وتوجيـه المكفوفين ، وإعداد القـادة الذين يعملون في هذا المجال سـواء على المستـوى الوطني أم القومي ، وذلك بناء على اتـفاق سنة 1955 بين الجامـعة العربيـة (الإدارة الثقـافية) من جـانب والحكومة المصـرية من جانب آخـر ، على الاسـتفادة من هذا المركز عـلى المستوى العـربي ، وقد قـام بالفعل بأداء هذا الـــدور على المستـوى العربي حـتى عام 1979/78 وذلك لإعداد القادة ، والمعلمين في هذا المجـال لمدارس المرحلتين الإعدادية والثانوية [10].

كمـا نص القراران الوزاريان (156 لسنة 1969 بشأن مـدارس وفصول التـربية الخـاصة ، ورقم 189 لسنة 1972 بشـأن اللائحة التنـظيمـية للبـعـثة الداخليـة (الكبـيرة) "أن تنظـم إدارة التربيـة الخاصـة بالاشتراك مع المركز النمـوذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين بعثـات داخلية لمعلمي المرحلة الإعدادية ، والثانوية لتأهيلهم للتدريس في المدارس والفصـول الإعدادية والثانوية للنور والمحافظة على البصر، وأن تكون مدة الدراسة في هذه البعثة عاماً دراسياً تصرف خلاله مرتبات الدارسين كاملة" [11] .

كما حدد القرار شروطاً للالتحاق فيها :

أ- أن يكون الدارس مدرساً بالمدارس الإعدادية أو الثانوية (وحاصلاً على شهادة جامعية) .

ب- أن يكون قد أمضى في التدريس فيها مدة لا تقل عن ثلاث سنوات .

جـ- ألا يقل تقرير الدارس في العامين الأخيرين عن ممتاز .

د- ألا تزيد سنه عن 40 سنة .

ويتم تحديد المقبولين في ضوء الشروط السابقة وطبقاً لاحتياجات تلك المدارس أو الفصول بعد ترشيح المناطق والمديريات التلعيمية لهم ، واجتيازهم الاختبارات والمقابلات الشخصية .

وتشمل خطة الدراسة المرتبطة بإعداد وتأهيل معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية - والمطبقة حتى الآن - على ما يلي : (12)

جدول رقم (2)

م	المادة	عدد الساعات أسبوعياً
1	علم نفس المعوقين بصرياً	4
2	الوسائل التعليمية .	2
3	الخدمة الاجتماعية .	2
4	المناهج وطرق التدريس .	4
5	تربية المعوقين بصرياً .	4
6	الأسس التأهيلية .	2
7	الإدارة والتنظيم .	1
8	التربية الصحية .	1
9	مناهج بحث اجتماعي ومناقشة بحث .	2
10	خط بارز (برايل - تيلر) .	4
11	التربية العملي .	4
	المجموع	30

ويتولى مهمة التدريس في هذه البعثة أيضاً بعض أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وبعض المتخصصين من وزارتي الشئون الاجتماعية ، والصحة ، إلى جانب بعض المتخصصين من إدارة التربية الخاصة .

خامساً : مؤشرات فعالية عمليات إعداد وتأهيل معلمي المكفوفين وضعاف البصر :

يمكن الاستدلال على مدى فعالية عمليات إعداد وتأهيل معلمي مدارس المكفوفين وضعاف البصر ، وذلك من خلال تناول بعض المؤشرات ذات الارتباط بتحقيق تلك العمليات للهدف من إعداد وتأهيل هؤلاء المعلمين ، وهو سد احتياجات مدارس وفصول المكفوفين وضعاف البصر من كل من المعلمين ، والأخصائيين النفسيين ، والاجتماعيين ، المتخصصين في عمليات تربية وتوجيه ذوي الحالات الخاصة في مجالات الإعاقة المختلفة (بصرية - سمعية - عقلية - جسمية) والذين يسهمون بشكل فعال في تحقيق أهداف مدارس وفصول كل مجال من مجالات الإعاقة [13] .

ومن بين أهم تلك المؤشرات ما يلي :

1- مدى وفاء خريجي البعثات الداخلية باحتياجات المدارس من المعلمين :

بداية فإنه ينبغي أن نقرر بأن الأعداد التي تنتظم في البعثة الداخلية (لإعداد معلم الحلقة الابتدائية ، أو لإعداد معلم الإعدادي والثانوي) لا تكون جميعها من المعلمين ، ولكنها تشتمل بالإضافة إلى هؤلاء المعلمين ، على عدد من الأخصائيين النفسيين ، والاجتماعيين ، وأعداد أخرى قد تكون من خارج مجال التربية والتعليم - كما يحدث في البعثة الداخلية لإعداد معلم الإعدادي والثانوي والتي يشرف عليها المركز النموذجي التابع للشئون الاجتماعية ..

ولذلك فإن أعداد المقيدين ، أو الخريجين من كل بعثة ، لا يمكن احتسابها جميعها على أنها أعداد لمعلمين تم إعدادهم في مجال تربية وتوجيه المكفوفين وضعاف البصر . ونظراً لانتظام عمليات القبول والقيد في البعثة الداخلية الخاصة بالمرحلتين الإعدادية والثانوية والتي يشرف عليها المركز النموذجي ، فإنه يمكن تحديد أعداد خريجي البعثة من الدارسين التابعين لوزارة التربية والتعليم في مصر منذ أول بعثة عام 1963 ، وحتى عام 2002 بحوالي 500 معلم ومعلمة (خمسمائة) على مدى حوالي أربعين عاماً بمتوسط 12 - 13 معلماً في العام الواحد .

وإذا ما اعتبر أن متوسط ما يتم تأهيله سنوياً أيضاً من خلال البعثة الداخلية لتأهيل معلمي المرحلة الابتدائية والتي تشرف عليها الوزارة ، لا يقل أيضاً عن هذا العدد (اثنا عشر معلماً سنوياً) فإننا نستطيع القول إن ما تم إعداده وتأهيله من معلمين في مجال تربية وتوجيه المكفوفين وضعاف

البصر بمدارس وفصول هذه الفئة لم يتجاوز ألف معلم ومعلمة خلال الأربعين عاماً الماضية .

وقد يرجع السبب في انخفاض أعداد المقيدين والخريجين من هذه البعثات الداخلية ، إلى أنها تتم على المستوى المركزي حيث أن مقر كل بعثة هو مدينة القاهرة ، والدراسة بها نظامية يومية تحتاج من الدارس إلى تفرغ كامل وبالتالي إلى إقامة دائمة في القاهرة طوال مدة البعثة .

وفي محاولة للتعرف على مدى وفاء هؤلاء الخريجين لاحتياجات مدارس وفصول المكفوفين وضعاف البصر من المعلمين فإن ذلك يدعونا إلى معرفة أعداد المعلمين الذين حصلوا على البعثة الداخلية لتأهيلهم للعمل في هذا المجال ، ويعملون في تلك المدارس والفصول بالفعل ، وقد أجريت دراسة لمعرفة ذلك عام 1990 يمكن الاسترشاد بها في هذا الصدد ، وفق الجدول التالي :

جدول رقم (3)

يبين أعداد المعلمين الحاصلين على البعثات الداخلية ، ويعملون بمدارس وفصول المكفوفين بالجمهورية طبقاً للتقديرات الفعلية لإدارة التربية الخاصة عام 1990/89 (15)

المدرسة والمحافظة	عدد المعلمين	المدرسة والمحافظة	عدد المعلمين	المدرسة والمحافظة	عدد المعلمين	الإجمالي
المركز النموذجي / القاهرة	19	زيزينيا - إسكندرية	5	شبين الكوم / المنوفية	1	
النور والأمل / القاهرة	5	الاسماعيلية	1	الفيوم	2	
شبرا - القاهرة	6	السويس	2	بني سويف	3	
الجيزة - الجيزة	6	طنطا - الغربية	3	أسيوط	1	
محرم بك - الإسكندرية	5	الزقازيق - الشرقية	3	سوهاج	1	
				قنـــا	1	
جملة	41		14		10	65

ونلحظ من هذا الجدول أن أعداد المعـلمين القائمين بالمهام التعليمـية التوجيهـية داخل مدارس المكفوفين وضعاف البصر ، والحاصلين على البعثة الداخلية بلغ عددهم خمسة وستون معلماً على مستوى الجـمهورية في عام 1990/89 . وبالطبع فإن هناك أعداداً أخرى من الحـاصلين على البعثة الداخلية ولـكنهم قد يعملون فـي وظائف توجيهـية أو إشـرافية بإدارات التـربية الخاصـة بالمناطق والإدارات التعليـمية ، أو الإدارة العامة للتربية الخاصة بالوزارة .. أو قد يكون بعضهم لا يعمل في هذا المجـال إطلاقاً أو ترك العـمل فـيه ، إلى مـجـال التعليم العـام بالمدارس العـادية ، أو أن يكون معاراً، أو ترك الخدمة وتعاقد في مؤسسات مماثلة في الخارج ...

إلا أن ما ينبـغي الالتفات إليـه في هذا الصدد هو مدى مناسـبة هذا العدد الفـعلي من المعلمين (65 مـعلمـاً ومعلـمه) والذين يـعملون بـهذه النوعـيـة من المدارس ، لأعـداد الطلاب المكفـوفين وضعاف البصر بها .

ويمكن الاسـتدلال على ذلـك من خلال مـعرفـة أعـداد المقيـدين بمدارس وفـصول المكفـوفين وضعاف البصر .

جدول رقم (4)

يبين أعداد الفصول ، وكل من المستجدين والمقيدين بمدارس وفصول المكفوفين وضعاف البصر على مستوى الجمهورية 1989/88 م

حالة الواقع عام 1989/88					الاحتياجات في ضوء أعداد المقيدين 1989/88					العجز عام 1989/88	
المكفوفون	الفصول	متوسط كثافة الفصل	عدد المعلمين اللازمين	نسبة معلم/ فصل	المقيدين	الفصول	متوسط الكثافة	عدد المعلمين اللازمين	نسبة معلم/ فصل	في الفصول	في المعلمين
1564	115	13.6	65	0.5	1564	156	10	234	1.5	41	169

ويلاحظ من هذا الجدول أن عدد المقيدين بلغ 1564 طالباً وطالبة ، وتبعاً لما نصت عليه اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول المكفوفين وضعاف البصر ، من أن كثافة الفصل ينبغي أن تتراوح ما بين 8-12 طالباً وبحيث لا تتعدى الخمسة عشر طالباً ، فإن عدد الفصول الموضح بالجدول يعتبر أقل من العدد اللازم في ضوء الكثافة المناسبة ، كذلك فقد نصت اللائحة على أن يكون نصاب الفصل 1,5 معلم ، وذلك نظراً لطبيعة الإعاقة والتي تتطلب من المعلمين بذل مزيد من الجهد ، يفرض أن يكون نصاب المعلم من الحصص أقل من نظيره في المدارس العادية – حيث إن نصيب الفصل من المعلمين في تلك المدارس العادية يتراوح بين 1 - 1,2 / فصل – كما نلحظ من الجدول أن عدد الفصول المتاح حالياً (115) فصلاً ، ترتب عليها زيادة كثافة الفصل فبلغت 13,6 طالباً في الوقت الذي ينبغي أن تصل فيه إلى عشرة طلاب فقط ، كما أن عدد المعلمين الذين يقومون بالمهام التدريسية داخل هذه الفصول ، من الحاصلين على دبلوم البعثة الداخلية ، بلغ (65) معلماً ومعلمة، مما يترتب عليه انخفاض حاد في نسبة معلم / فصل لتصل إلى (0,5) ، هذا في الوقت الذي ينبغي أن تكون فيه هذه النسبة (1,5) وبذلك ينبغي أن يصل عدد هؤلاء المعلمين إلى (234) معلماً ومعلمة، وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن القول بوجود عجز خطير في أعداد هؤلاء المعلمين المؤهلين يصل إلى حوالي 360% ، وطبيعي أن تزداد خطورة هذا العجز نظراً للطبيعة الخاصة لهؤلاء المكفوفين وضعاف البصر ، والذين يحتاجون في تربيتهم وتعليمهم وتوجيههم إلى معلمين متخصصين ، وعلى درجة عالية من الكفاءة في مجال تربية وتوجيه المكفوفين ، كل في مجال تخصصه ، والتي لا يمكن تعويضها عن طريق الاستعانة بمعلمين غير مؤهلين للعمل في هذا المجال. هذا بالإضافة إلى ما ينبغي على الدولة تحقيقه من محاولة للتقليل من الفجوة فيما بين المكفوفين وضعاف البصر، وبين نظرائهم من العاديين فيما يتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية داخل نظام التعليم .

2- مدى الاستفادة من المقررات التي يتم دراستها بالبعثة ، ومدى مناسبتها :

تمثل استفادة كل من خريجي ودارسي البعثة الداخلية لمعلمي المكفوفين وضعاف البصر من المقررات التي يدرسونها خلال البعثة ، إحدى المؤشرات الهامة لتحديد مدى فعالية هذه البعثة ،

وذلك باعتبار أن مجال تطبيق تلك المقررات ، والحكم على مدى استفادة الخريج والدارس منها يعتبر متاحاً لكل منهما في ضوء المواقف التعليمية ، وغيرها ، والتي يتفاعل خلالها مع الطلاب المكفوفين ، ويستطيع أثناءها توظيف المعلومات والمهارات التي اكتسبها من تلك المقررات توظيفاً يتناسب مع أهدافها من ناحية ، ومع طبيعة ونوعية التعامل الخاص مع المكفوفين من ناحية أخرى .

وفيما يلي يمكن استعراض استجابات بعض المعلمين الذين حصلوا على دبلوم البعثة ، والمعلمين الذين يدرسون بها عام 1990 حول مدى استفادتهم من مقررات البعثة ومدى مناسبتها .

جدول رقم (5)

يبين النسب المئوية ودلالاتها الإحصائية حول مدى استفادة أفراد العينة من مقررات البعثة الداخلية لمعلمي المكفوفين وضعاف البصر

م	الاستجابات / اسم المقرر	معلمون خريجو البعثة				معلمون دارسون ببعثة الإعدادي والثانوي				معلمون دارسون ببعثة الابتدائي			
		مدى الاستفادة من المقررات				مدى الاستفادة من المقررات				مدى الاستفادة من المقررات			
		كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	مستوى الدلالة	كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	مستوى الدلالة	كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	مستوى الدلالة
1	علم نفس المعوقين بصرياً	62,5	37,5	-	,01	33,5	-	66.5	0,05	25	37,5	37,5	غ.د
2	الوسائل التعليمية	25	50	25	,05	35	65	-	0,05	37,5	25	37,5	غ.د
3	الخدمة الاجتماعية	-	20	80	,01	30	30	40	غ.د	-	25	75	,01
4	المناهج وطرق التدريس	50	30	20	-	30	70	-	,01	50	37,5	12,5	غ.د
5	تربية المعوقين بصرياً	75	25	-	,01	100	-	-	,01	75	25	-	,01
6	الأسر التأهيلية	20	20	60	,05	70	30	-	,01	75	25	-	,01
7	الإدارة والتنظيم	20	20	60	,05	30	40	30	غ.د	لا يتم دراستها			-
8	التربية الصحية	12,5	87,5	-	,01	70	30	-	,01	100	–	-	,01
9	مناهج بحث ومناقشة بحوث	12,5	40	37,5	-	25	-	75	,01	50	50	-	غ.د
10	خط بارز (برايل - تيلر)	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
11	التربية العملية	70	30	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
12	عيوب التخاطب للمعوقين	25	50	25	,05	لا يتم دراستها				50	50	-	غ.د

ونلحظ من الجدول السابق ما يلي :

1- بالنسبة للخريجين من المعلمين الذين يعملون في مدارس المكفوفين وضعاف البصر :

- أن أكثر المقررات إفادة لهم ، في ضوء ممارستهم للعمل ؛ ـن هي على الترتيب ما يلي :

الخط البارز - تربية المعوقين بصرياً - التربية العملية - علم نفس المعوقين بصرياً - التربية الصحية - المناهج وطرق التدريس - الوسائل التعليمية - عيوب التخاطب للمعقوين بصرياً - مناهج بحث ومناقشة بحوث .

- أن أقل المقررات إفادة لهم ، هي على الترتيب ما يلي :

الخدمة الاجتماعية ، الأسس التأهيلية ، الإدارة والتنظيم .

ب- أما بالنسبة للدارسين ببعثة معلمي الإعدادي والثانوي فنلحظ ما يلي :

- أكثر المقررات إفادة لهم ، في ضوء خبراتهم وتطبيقاتهم خلال التربية العملية هي على الترتيب ما يلي :

الخط البارز - التربية العملية - تربية المعوقين بصرياً - التربية الصحية - الأسس التأهيلية - الوسائل التعليمية - المناهج وطرق التدريس .

- أقل المقررات إفادة لهم هي على الترتيب ما يلي :

مناهج بحث اجتماعي ومناقشة بحث - علم نفس المعوقين بصرياً - الخدمة الاجتماعية - الإدارة والتنظيم .

جـ- أما بالنسبة للدارسين ببعثة معلمي الابتدائي فنلحظ ما يلي :

- أكثر المقررات إفادة لهم هي على الترتيب ما يلي :

الخط البارز - التربية العملية - التربية الصحية - تربية المعوقين بصرياً - الأسس التأهيلية - مناهج بحث - عيوب التخاطب - مناهج وطرق تدريس - وسائل تعليمية - علم نفس المعوقين بصرياً .

- أقل المقررات إفادة لهم هي على الترتيب ما يلي :-

الخدمة الاجتماعية (التوجيه والرعاية الاجتماعية)

وفيما يلي سوف يحاول الباحث تحديد مدى مناسبة المقررات التي يتم دراستها في ضوء استجابات الخريجين والدارسين .

جدول رقم (6)

يبين النسبة المئوية لاستجابات عينة البحث حول مدى مناسبة المقررات بالبعثة الداخلية لمعلمي المكفوفين وضعاف البصر

م	الاستجابات / اسم المقرر	معلمون خريجو البعثة				معلمون دارسون ببعثة الإعدادي والثانوي				معلمون دارسون ببعثة الابتدائي			
		محتوى المقرر		عدد الساعات		محتوى المقرر		عدد الساعات		محتوى المقرر		عدد الساعات	
		مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب
1	علم نفس المعوقين بصرياً	87,5	12,5	55	45	-	100	-	100	75	25	37,5	62,5
2	الوسائل التعليمية	45	55	45	55	75	-	100	-	62,5	37,5	62,5	37,5
3	الخدمة الاجتماعية	-	100	25	75	66	34	66	34	62,5	37,5	50	50
4	المناهج وطرق التدريس	75	25	75	25	66	66,5	33.5	66,5	100	-	87,5	12,5
5	تربية المعوقين بصرياً	100	-	80	20	100	25	75	25	100	-	100	-
6	الأسر التأهيلية	40	60	40	60	66	34	66	34	100	-	100	-
7	الإدارة والتنظيم	40	60	40	60	58	42	58	42	لا يتم دراستها			
8	التربية الصحية	100	-	87,5	12,5	100	-	100	-	100	-	100	-
9	مناهج بحث ومناقشة بحوث	40	60	20	80	75	25	75	25	62,5	37,5	50	50
10	خط بارز (برايل - تيلر)	100	-	12,5	87,5	100	34	66	34	100	-	25	75
11	التربية العملية	100	-	80	20	100	-	100	-	100	-	62,5	37,5
12	عيوب التخاطب للمعوقين	70	30	75	25	لا يتم دراستها				87,5	12,5	62,5	37,5

ومن الجدول السابق يمكن أن نلحظ ما يلي :

أ- بالنسبة للخريجين من المعلمين الذين يعملون في مدارس المكفوفين وضعاف البصر :

- أن المقررات التي تتسم بمحتوى مناسب هي على الترتيب :

الخط البارز - التربية العملية - تربية المعوقين بصرياً - التربية الصحية - علم نفس المعوقين

بصرياً - المناهج وطرق التدريس - عيوب التخاطب للمعوقين بصرياً .

- أن المقررات التي تتسم بمحتوى غير مناسب هي على الترتيب كما يلي :

الخدمة الاجتماعية - مناهج بحث ومناقشة بحوث - الأسس التأهيلية - الإدارة والتنظيم - الوسائل التعليمية .

- أن المقررات التي تتسم بمناسبة عدد ساعاتها في خطة الدراسة هي على الترتيب كما يلي:

التربية الصحية - تربية المعوقين بصرياً - التربية العملية - المناهج وطرق التدريس - عيوب التخاطب .

- أن المقررات التي تتسم بعدم مناسبة عدد ساعاتها في خطة الدراسة هي على الترتيب كما يلي :

الخط البارز - مناهج بحث ومناقشة بحوث - الخدمة الاجتماعية - الأسر التأهيلية - الوسائل التعليمية .

ب- بالنسبة للدارسين ببعثة معلمي الإعدادي والثانوي فنلحظ ما يلي :

- أن المقررات التي تتسم بمحتوى مناسب هي على الترتيب كما يلي :

الخط البارز - التربية العملية - تربية المعوقين بصرياً - التربية الصحية - مناهج بحث - الوسائل التعليمية - مناهج وطرق تدريس - الخدمة الاجتماعية - الأسر التأهيلية - الإدارة والتنظيم .

- أن المقررات التي تتسم بمناسبة عدد ساعاتها في خطة الدراسة هي على الترتيب :

التربية العملية - الوسائل التعليمية - التربية الصحية - تربية المعوقين بصرياً - مناهج بحث - الأسس التأهيلية - الخدمة الاجتماعية - الخط البارز - الإدارة والتنظيم .

- أن المقررات التي تتسم بعدم مناسبة عدد ساعاتها في خطة الدراسة فهي على الترتيب كما يلي :

علم نفس المعوقين بصرياً - المناهج وطرق التدريس - الخط البارز .

جـ- بالنسبة للدارسين ببعثة معلمي الابتدائي فنلحظ ما يلي :

- أن المقررات التي تتسم بمحتوى مناسب هي على الترتيب كما يلي :

الخط البارز - التربية العملية - التربية الصحية - تربية المعوقين بصرياً - الأسس التأهيلية - عيوب التخاطب - علم نفس المعوقين بصرياً - الوسائل التعليمية - الخدمة الاجتماعية - مناهج بحث .

- أن المقررات التي تتسم بمناسبة عدد ساعاتها في خطة الدراسة هي على الترتيب كما يلي:

تربية المعوقين بصرياً - التربية الصحية - الأسس التأهيلية - مناهج وطرق تدريس - التربية العملية - عيوب التخاطب - الوسائل التعليمية .

- أن المقررات التي تتسم بعدم مناسبة عدد ساعاتها في خطة الدراسة هي على الترتيب كما يلي :

الخط البارز ، علم نفس المعوقين بصرياً ، مناهج بحث ، الخدمة الاجتماعية ..

هذا وقد أضافت العينة بعض الاستجابات المفتوحة حول ما يلي :-

- مقررات كان يمكن الاستغناء عنها (الرعاية الاجتماعية - الخدمة الاجتماعية) .
- مقررات لابد من إضافتها (علم نفس الشواذ بصفة عامة) .
- مقترحات تطوير لمقررات موجودة (أن تكون الوسائل التعليمية عملية ، وتتسم بإنتاج نماذج ومجسمات ووسائل متعددة ، والتدريب على استخدامها) .

3- مدى الاستفادة من أساليب التدريس المستخدمة في البعثة :

ويعتبر هذا المؤشر من بين المؤشرات التي يمكن من خلالها محاولة تحديد فعالية البعثة الداخلية لمعلمي المكفوفين وضعاف البصر ، باعتبارها إحدى عمليات الإعداد والتي تعتمد مدى فعاليتها على مدى استفادة الخريجين والدارسين من كل أسلوب من الأساليب التي تم استخدامها في التدريس بالبعثة .

جدول رقم (7)

يبين النسبة المئوية ودلالتها لاستجابات أفراد عينة البحث

حول مدى استفادتهم من أساليب التدريس بالبعثة

م	الأسلوب	معلمون خريجو البعثة				معلمون دارسون ببعثة الإعدادي والثانوي				معلمون دارسون ببعثة الابتدائي			
		كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	مستوى الدلالة	كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	مستوى الدلالة	كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	مستوى الدلالة
1	المحاضرة المطبوعة	100	-	-	0.1	-	75	25	0.1	32.5	67.5	-	0.1
2	المحاضرة الشفوية	75	25	-	0.1	75	25	-	0.1	25	75	-	0.1
3	المناقشة	87.5	12.5	-	0.1	50	50	-	غ.د	75	25	-	0.1
4	التقارير والبحوث	37.5	62.5	-	0.1	67.5	32.5	-	0.1	50	50	-	غ.د
5	تمثيل الأدوار	30	45	-	غ.د	-	50	50	غ.د	-	87.5	12.5	0.1
6	حل المشكلات	75	-	25	0.1	50	50	-	غ.د	-	87.5	12.5	0.1
7	الزيارات الميدانية	62.5	37.5	25	0.1	50	50	-	غ.د	-	50	50	غ.د

من الجدول السابق يمكن أن نلحظ ما يلي :

أ- أن أكثر أساليب التدريس إفادة للمعلمين خريجي البعثة والذين يعملون في مدارس المكفوفين وضعاف البصر كانت على الترتيب كما يلي :

المحاضرات المطبوعة - المناقشة - حل المشكلات - المحاضرة الشفوية - الزيارات الميدانية.

ب- وأكثرها إفادة للمعلمين الدارسين ببعثة معلمي الإعدادي والثانوي كانت على الترتيب كما يلي :

المحاضرة الشفوية - التقارير والبحوث - المناقشة - حل المشكلات - الزيارات الميدانية - تمثيل الأدوار - المحاضرة المطبوعة .

جـ- أن أكثر أساليب التدريس إفادة للمعلمين الدارسين ببعثة معلمي الابتدائي كانت على الترتيب كما يلي :

المناقشة - التقارير والبحوث - المحاضرة المطبوعة - المحاضرة الشفوية - تمثيل الأدوار -

حل المشكلات – الزيارات الميدانية .

4- مدى الاستفادة من أساليب التقويم المستخدمة في البعثة :

ويمثل مدى استفادة الخريجين والدارسين بالبعثة الداخلية لمعلمي المكفوفين وضعاف البصر ، من أساليب التقويم المستخدمة في البعثة ، واحداً من مؤشرات تحديد فعالية البعثة ، ويمكن أن يتضح ذلك مما يلي :

جدول رقم (8)

يبين النسبة المئوية ودلالتها لاستجابات أفراد العينة حول مدى استفادتهم من أساليب التقويم المستخدمة في البعثة

م	الأسلوب	معلمون خريجو البعثة				معلمون دارسون ببعثة الإعدادي والثانوي				معلمون دارسون ببعثة الابتدائي			
		كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	مستوى الدلالة	كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	مستوى الدلالة	كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	مستوى الدلالة
1	الامتحانات التحريرية النهائية	-	75	25	,01	-	60	40	غ.د	75	25	-	,01
2	الامتحانات التحريرية الشهرية	75	25	-	,01	80	20	-	,01	100	-	-	,01
3	الشفوي	87,5	12,5	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
4	العملي	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
5	مناقشة تقارير وبحوث	87,5	12,5	-	,01	100	-	-	,01	50	50	-	غ.د
6	نسبة الحضور	75	25	-	,01	80	-	20	,01	60	40	-	غ.د

ونلحظ من الجدول السابق ما يلي :

أ- أن أكثر أساليب التقويم إفادة للمعلمين خريجي البعثة هي على الترتيب كما يلي :

العملي – الشفوي – مناقشة التقارير والبحوث – الامتحانات الشهرية – نسبة الحضور – ثم الامتحانات التحريرية النهائية .

ب- وأن أكثر أساليب التقويم إفادة للمعلمين الدارسين ببعثة معملي الإعدادي والثانوي مرتبة بنفس الترتيب الموجودة عليه في الفقرة (أ) .

جـ- أكثر أساليب التقويم إفادة للمعلمين الدارسين ببعثة معلمي الابتدائي مرتبة كما يلي :

العملي - الشفوي - الامتحانات التحريرية الشهرية - الامتحانات التحريرية النهائية - نسبة الحضور - مناقشة التقارير والبحوث .

5- مدى الاستفادة من القائمين بالتدريس في البعثة :

من الطبيعي أنه كلما استفاد الدارسون من القائمين بالتدريس ، كلما دل ذلك على زيادة فعالية التدريس بالبعثة ، وأسهم في زيادة فعالية البعثة ذاتها في إكساب الدارسين المعارف والمهارات اللازمة للتعامل مع المكفوفين بكفاءة ، لذلك فإن هذا المؤشر يعتبر أحد المؤشرات الهامة أيضاً التي يمكن من خلالها محاولة التعرف على مدى فعالية البعثة .

جدول رقم (9)

يبين النسبة المئوية ودلالتها لاستجابات العينة

حول مدى استفادتهم من القائمين بالتدريس في البعثة

م	نوعية القائمين بالتدريس	معلمون خريجو البعثة				معلمون دارسون ببعثة الإعدادي والثانوي				معلمون دارسون ببعثة الابتدائي			
		كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	مستوى الدلالة	كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	مستوى الدلالة	كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	مستوى الدلالة
1	أعضاء هيئة تدريس من كليات التربية	25	75	-	0.1	7	25	-	0.1	-	62.5	37.5	0.1
2	أساتذة ذوو خبرة في ميدان تعليم المكفوفين .	100	-	-	0.1	75	25	-	0.1	7	25	-	0.1
3	متخصصون في التأهيل والرعاية من الشئون الاجتماعية	50	50	-	غ.د	100	-	-	0.1	-	37.5	62.5	0.1
4	متخصصون من وزارة الصحة	75	25	-	0.1	100	-	-	0.1	80	20	-	0.1

ومن الجدول السابق نلحظ ما يلي :

أ- تترتب استفادة المعلمين خريجي البعثة من القائمين بالتدريس في البعثة كما يلي :

خبراء في مجال تعليم المكفوفين - متخصصون من وزارة الصحة - متخصصون من الشئون الاجتماعية - أساتذة كليات التربية .

ب- وتترتب استفادة المعلمين الدارسين ببعثة معلمي الإعدادي والثانوي من القائمين بالتدريس على النحو التالي :

متخصصون من الشئون الاجتماعية - متخصصون من وزارة الصحة - ثم خبراء المجال - فأساتذة كليات التربية .

جـ- وتترتب استفادة المعلمين الدارسين ببعثة معلمي الابتدائي من القائمين بالتدريس في البعثة كما يلي :

متخصصون من وزارة الصحة - خبراء المجال - أساتذة كليات التربية - متخصصون من الشئون الاجتماعية ..

6- مدى استفادة الدارسين من البعثة ، ونوعية تلك الاستفادة :

ويمثل هذا المحور أحد المؤشرات الأساسية في محاولة تحديد مدى فعالية البعثة ، لارتباطه بما ينبغي أن تحققه البعثة من أهداف لدى الخريجين منها والدارسين فيها ، ويمكن أن يتضح ذلك مما يلي :

جدول رقم (9)

يبين النسبة المئوية ودلالاتها لاستجابات العينة حول مدى استفادتهم من البعثة ونوعية تلك الاستفادة

م	نوعية الاستفادة	معلمون خريجو البعثة				معلمون دارسون ببعثة الإعدادي والثانوي				معلمون دارسون ببعثة الابتدائي			
		كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	مستوى الدلالة	كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	مستوى الدلالة	كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	مستوى الدلالة
1	الحصول على معلومات أكثر في مجال تعليم وتوجيه المكفوفين وضعاف البصر .	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
2	اكتساب مهارات أكثر في مجال تعليم وتوجيه المكفوفين وضعاف البصر .	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
3	التعرف على حلول علمية لمشكلات كانت تواجهني في المجال .	30	70	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
4	زيادة كفاءتي للعمل في المجال بطريقة أفضل مما كنت عليه من قبل.	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
5	زيادة رغبتي في الاطلاع الذاتي والمستمر حول تعليم وتوجيه المكفوفين .	100	-	-	,01	100	-	-	,01	75	25	-	,01
6	اكتساب مهارات وقدرات التعامل مع الكفيف وضعيف البصر .	100	-	-	,01	100	-	-	,01	75	-	-	,01
7	التعرف على طبيعة الإعاقة ونفسية وخصائص الكفيف .	100	-	-	,01	100	-	-	,01	75	-	-	,01
8	تعديل أفكاري وانطباعاتي السابقة عن الكفيف وعالمه .	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
9	تبادل الخبرات مع زملائي في نفس المجال .	35	55	-	,05	100	-	-	,01	75	25	-	,01
10	اكتساب المهارات والقدرات المرتبطة بخدمات التوجيه التربوي والمهني للمكفوفين .	30	25	45	غ.د	100	-	-	,01	75	25	45	,01

ونلحظ من الجدول السابق أن مدى استفادة الخريجين ، والدارسين من البعثة تعتبر عالية ، ويكاد يوجد اتفاق بين نوعيات العينة حول ارتفاع مستوى هذه الاستفادة وبخاصة في المجالات التي وردت بالجدول ، ولكن السؤال الذي يفرض نفسه هو ما المدى الزمني لاستمرار هذه الاستفادة وبخاصة أنه لا توجد دورات تدريبية متخصصة أخرى للعاملين في مجال تدريب وتعليم المكفوفين ، سوى هذه البعثة ؟ وبالتالي فإن المعلومات والمهارات والأفكار والاتجاهات التي تم اكتسابها خلال فترة البعثة ، يمكن أن تنسى بعد فترة إن لم تصقل بالتطبيق ، والتعلم الذاتي ، والتدريب المستمر ..

سادساً : خلاصة

1- لا توجد شعب ، أو أقسام متخصصة سواء بكليات التربية ، أم بدور ومعاهد المعلمين (قبل إلغائها) لإعداد وتأهيل معلمي ومعلمات مدارس وفصول المكفوفين وضعاف البصر .

2- لا توجد بأي من كليات التربية حتى منتصف التسعينيات من القرن العشرين ، دراسة متخصصة ولو في شكل دبلوم مهنية لإعداد المعلمين أو العاملين في مجال تعليم وتوجيه المكفوفين وضعاف البصر .

3- توجد جهتان مسئولتان عن عمليات تأهيل معلمي ومعلمات مدارس وفصول المكفوفين وضعاف البصر ، وذلك من خلال دراسة منتظمة لمدة سنة دراسية (في شكل بعثة داخلية) الجهة الأولى وهي وزارة التربية والتعليم وتشرف على البعثة الداخلية لتأهيل معلمي المرحلة الابتدائية ، والجهة الثانية وهي وزارة الشئون الاجتماعية ممثلة في المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين وضعاف البصر ، وتشرف على البعثة الداخلية لتأهيل معلمي الإعدادي والثانوي .

4- أعداد الذين يلتحقون بكل من البعثتين (من معلمي الابتدائي ، أو الإعدادي والثانوي) تعتبر محدودة جداً ولا تتناسب مع احتياجات وزارة التربية والتعليم سواء الحالية ، أم المستقبلية ، والدليل على ذلك وجود عجز في أعداد هؤلاء المعلمين يقدر بحوالي 36% عام 1990/89 ، وذلك على الرغم من أن نسبة النجاح في البعثتين تزيد سنوياً على 95% ،

وقد يرجع ضعف أعداد المقيدين إلى أن مقر البعثتين يكون مركزياً في القاهرة .

5- ضعف عمليات التنظيم ، والاتصال فيما بين هؤلاء العاملين في مجال تعليم وتوجيه المكفوفين وضعاف البصر ، وبين الإدارة العامة للتربية الخاصة بالوزارة .. مما ترتب على ذلك ضعف عمليات التتبع لهؤلاء العاملين ، لمعرفة مدى استمراريتهم في العمل بالمجال أو تركهم له ، وأعداد الذين تمت إعارتهم أو تعاقدهم ، أو العائدين من إعارة أو تعاقد ، وهل تسلموا أعمالهم في المجال نفسه ، أم في مدارس عادية أخرى .. بحيث أصبح من العسير جداً على هذه الإدارة أن يكون لديها معلومات كافية عن العاملين بهذا المجال من المؤهلين .

6- أن أكثر المقررات إفادة لكل من الخريجين أو الدارسين بالبعثة الداخلية هي على الترتيب مايلي :

الخط البارز (برايل ، وتيلر) ، التربية العملية ، تربية المعوقين بصرياً - التربية الصحية - المناهج وطرق التدريس - الوسائل التعليمية - علم نفس المعوقين بصرياً ..

7- أقل المقررات إفادة لكل من الخريجين أو الدارسين بالبعثة الداخلية هي على الترتيب مايلي:

الخدمة الاجتماعية - أسس رعاية وتأهيل - الإدارة والتنظيم - مناهج بحث اجتماعي .

8- أن أكثر المقررات التي تتسم بمحتوى مناسب هي تلك المقررات الأكثر إفادة والمبينة بالترتيب في البند (6) . بينما نجد أن المقررات التي لا تتسم بمحتوى مناسب هي تلك المبينة في البند (7) .

9- أن أكثر المقررات التي تتسم بعدم مناسبة عدد الساعات المخصصة لها في الخطة وتحتاج إلى زيادة هي على الترتيب (الخط البارز - وسائل تعليمية مع التركيز على الجانب التطبيقي - علم نفس المعوقين بصرياً - الأسس التأهيلية والرعاية) .

10- توجد مقررات كان يمكن الاستغناء عنها - أو يتم تعديل محتواها - وهي الخدمة الاجتماعية - الرعاية الاجتماعية والتأهيل . كما أكدت العينة على ضرورة دراسة علم

نفس الشواذ بصفة عامة بالإضافة لعلم نفس المعوقين بصرياً .

11- أن أكثر أساليب التدريس إفادة هي على الترتيب كما يلي :

المحاضرة المطبوعة - المناقشة - التقارير والبحوث - حل المشكلات - المحاضرة الشفوية - الزيارات الميدانية - تمثيل الأدوار .

12- أن أكثر أساليب التقويم إفادة هي على الترتيب كما يلي :

العملي - الشفوي - الامتحانات التحريرية الشهرية - مناقشة التقارير والبحوث - نسبة الحضور .

13- أن أكثر نوعيات القائمين بالتدريس إفادة هم هلى الترتيب كما يلي :

خبراء في مجال تعليم وتوجيه المكفوفين وضعاف البصر - متخصصون من وزارة الصحة - متخصصون من وزارة الشئون الاجتماعية - أساتذة كليات التربية .

14- أن عناصر ومجالات الاستفادة من البعثة متعددة سواء على المستوى الشخصي ، أم على مستوى التعرف على المجال وطبيعة العمل فيه ، أم على مستوى فهم طبيعة وخصائص ونفسية الكفيف ، وكيفية التعامل معه .

15- لا توجد دورات تدريبية متخصصة أخرى تالية للحصول على البعثة ، لصقل وتجديد ماتم اكتسابه من معلومات ومهارات وقدرات واتجاهات أثناء الدراسة بالبعثة .

16- وهناك مقترحات أخرى غير تلك المرتبطة بوسائل التغلب على المعوقات والمشكلات التي أظهرتها النتائج السابقة ، ويوضحها الجدول التالي :

جدول (10)

النسب المئوية ودلالاتها لاستجابات العينة حول مقترحات زيادة فعالية البعثة الداخلية

م	المقترحات	معلمون خريجو البعثة				معلمون دارسون ببعثة الإعدادي والثانوي				معلمون دارسون ببعثة الابتدائي			
		موافق جداً	موافق	غير موافق	مستوى الدلالة	موافق جداً	موافق	غير موافق	مستوى الدلالة	موافق جداً	موافق	غير موافق	مستوى الدلالة
1	أن تشتمل المقررات على أحدث الأفكار النظرية والتطبيقية في المجال .	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
2	يتم التركيز على أساليب المناقشة ، والبحوث ، والزيارات الميدانية .	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
3	أن يتولى التدريس بالبعثة أكثر المتخصصين ارتباطاً بالمجال .	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
4	أن تركز المقررات على الجوانب التطبيقية .	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
5	تنوع أساليب التقويم بحيث لاتقتصر على الامتحانات التحريرية .	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
6	ضرورة عمل دورات تدريبية متخصصة أثناء الخدمة وبعد البعثة .	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
7	تكون هذه البعثة لا مركزية (على مستوى المحافظات)	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
8	تزويد مقر البعثة بالوسائل والإمكانات اللازمة للتطبيق العملي.	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
9	تزويد مكتبة مقر البعثة بالكتب والمراجع الحديثة في المجال .	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01
10	تشرف إحدى كليات التربية على هذه البعثات	20	80	-	,01	80	-	20	,01	100	-	-	,01
11	تقل مدة البعثة بالنسبة للعاملين في المجال	20	30	50	غ.د	-	25	75	,01	-	-	100	,01
12	يعمل الدارس عاماً على الأقل في المجال قبل الالتحاق بالبعثة .	20	30	50	غ.د	-	40	60	غ.د	80	-	20	,01
13	تنشئ كليات التربية دبلوم مهنية لإعداد المعلمين في المجال .	50	50	-	غ.د	100	-	-	,01	-	40	60	غ.د
14	تنشئ كليات التربية أقساماً متخصصة في التربية الخاصة .	40	60	-	غ.د	100	-	-	,01	80	20	-	,01
15	معادلة دبلوم البعثة بإحدى الدبلومات المهنية التي تمنحها كليات التربية .	100	-	-	,01	100	-	-	,01	100	-	-	,01

ومن الجدول السابق نلحظ اتفاق معلمي هذا المجال على عوامل ومقترحات زيادة فعالية البعثة الداخلية لمعلمي المكفوفين وضعاف البصر ، سوى في اقتراح واحد فقط وهو الخاص بتخفيض مدة البعثة بالنسبة للعاملين في المجال حيث لم تستجب لهذا الاقتراح . .... وهذه المقترحات ومستوى الاستجابات إنما تؤكد الحرص على زيادة فعالية البعثة الداخلية لمعلمي المكفوفين وضعاف البصر .

ومما يجدر الإشارة إليه ، أنه على الرغم من أن الأزهر كان سباقاً إلى تعليم المكفوفين وضعاف البصر إلا أنه لم يهتم بإعداد وتأهيل معلمين متخصصين للعمل في هذا المجال ، لذلك كان من الضروري الاهتمام بإعداد وتأهيل مجموعات من المعلمين العاملين في المعاهد الأزهرية وبخاصة بعد أن انتشرت وازدادت أعدادها في أنحاء الجمهورية ، سواء من خلال جهود خاصة بالأزهر ، أم من خلال بروتوكول للتعاون في هذا المجال مع وزارتي التعليم والشئون الاجتماعية .

الهوامش :

1- وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلي : الإحصاء الاستقراري للتربية الخاصة ، عام 88 / 1989

2- لمزيد من التفاصيل :

- J. Hallak : Productivity & Effeciency, In Cost of Education, Unesco, ar, 1972.

- Unesco : Improving the Effectiveness of school in the USSR, quarterly review of Education, 51, Vol. Kiv, No. 3, 1944; p.p 385-394.

- National Institute of planning : A Glossary of Some Terms in Educational Research, Cairo, 1984, p.p. 23-25.

- محمد أباش : المخرجات التعليمية ومنهج تحليل النظم ، مجلة العلوم الاجتماعية العدد الأول ، ربيع 1988، الكويت ، 1988 ، ص ص 251 - 255 .

(3) ج.م.ع : وزارة التربية والتعليم ، إدارة الشئون القانونية ، القانون رقم 213 لسنة 1956 بشأن التعليم الابتدائي ، دار القاهرة للطباعة ، ص ص 68 - 69 .

(4) وزارة التربية والتعليم المركزية ، مركز الوثائق التربوية : تقرير من تطور التربية والتعليم في العام 1960/59، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، 1960 ، ص 37 .

(5) ج.م.ع. مركز الوثائق التربوية : تقرير عن تطور التربية والتعليم في العام 1961/60 مطابع شركة الإعلانات المصرية ، 1962 ، ص 58 .

(6) ج.م.ع. مركز الوثائق التربوية: تقرير عن تطور التربية والتعليم في العام 1964/1963 ، مطبعة وزارة التربية والتعليم ، 1965 ، ص 11 .

(7) وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم 156 لسنة 1969 بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة ، وكذلك القرار الوزاري رقم 189 في 1972/10/16 م .

وزارة التربية والتعليم: القرار الوزاري رقم 37 بتاريخ 1990/1/28 بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة ، مطبعة الوزارة ، 1990 م .

(8) وزارة التربية والتعليم : إدارة التربية الخاصة ، خطة ومناهج البعثة الداخلية لإعداد معلم التربية الخاصة لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، استنسل ، 1979 م .

(9)وزارة التربية والتعليم: القرار الوزاري رقم 37 في 1990/1/28 بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة .. ص 59 .

(10) جامعة الدول العربية : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة التربية : الدورة التدريبية والدراسية لمبعوثي الدول العربية في مجال تربية المكفوفين ورعايتهم وتأهيلهم بالمركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين بالزيتون ، مطبعة المركز النموذجي ، قصر النور ، 1976 ، ص ص (3 - 4) .

(11) وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم 156 لسنة 1969 (مرجع سابق) .

وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري 189 في 1972/10/16 بشأن اللائحة التنظيمية للدراسات التخصصية لتربية وتعليم المكفوفين وضعاف البصر بالاشتراك مع المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين التابع للشئون الاجتماعية .

(12) المركز النموذجي لرعاية وتوجيه المكفوفين : الدورات التدريبية لإعداد معلمي مدارس وفصول المرحلتين الإعدادية والثانوية ، مطبعة قصر النور ، بدون تاريخ .

(13) وزارة التربية والتعليم : القرار رقم 37 لسنة 1990 "الفصل الثاني عشر والخاص بإعداد معلم التربية الخاصة" (مرجع سابق) .

(14) المركز النموذجي .... مرجع سابق .

(15) وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتربية الخاصة ، ملفات حصر أعداد العاملين ، مدونة بخط اليد ، 1990 .

• الفصل الرابع •

سياسات تقويم أداء المعلم

(مقارنة بين مصر وسلطنة عُمان)

تمهيد :

يعد تقويم الأداء مهمة أساسية من مهام إدارة الموارد البشرية في المنظمات ، فتقويم الأداء يكشف بأسلوب علمي عن الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية في أداء الأفراد ، ويوفر محكاً علمياً لترقيتهم ، بل يعتبر في الوقت ذاته دافعاً لحثهم على بذل الجهد والعطاء من أجل إنجاح أهداف المنظمات . ومن هذا المنطلق يغدو تقويم أداء المعلم أمراً في غاية الأهمية ، وذلك لأنه من خلال التقويم يمكن التعرف على مدى إلمام المعلم بمهامه ومستوى اتقانه لها ، ومن ثم يتسنى تقدير الاحتياجات التدريبية اللازمة له تقديراً علمياً ، الأمر الذي يفيد في تصميم برامج تدريبية من شأنها رفع كفاءة وتحسين أدائه ، ومن هنا كانت أهمية تناول سياسات تقويم أداء المعلم ، وبأسلوب مقارن بين دولتين شقيقتين هما مصر ، وسلطنة عمان .

ونظراً لأهمية سياسات وعمليات تقويم الأداء وما يترتب على نتائجها من تقدير احتياجات وترقيات ومنح وعلاوات ، فإن الدول شرعت في سن القوانين واللوائح التي تنظم شئون الأفراد في المنظمات المجتمعية عامة وشئون الأفراد في المنظمات التعليمية خاصة ، وشرعت في إعداد نماذج تقويم الأداء وتحديد ما تحتوي من تقسيمات وعناصر ، وعمدت كذلك إلى تطوير هذه النماذج بغية تحقيق الهدف من نظام تقويم الأداء بأفضل صورة ممكنة .

والملاحظ أن كلاً من جمهورية مصر العربية وسلطنة عُمان قد سايرتا التوجه العالمي في شأن تقويم الأداء، فأعدت كل منهما نماذج لتقويم أداء المعلم . بيد أن هذه النماذج شأنها شأن مثيلاتها في البلاد العربية مازالت تلقى عدم الرضا من الباحثين لأسباب متعددة ، منها عدم تكامل

محتوياتها، وقصور بعض عناصرها عن الإلمام بمهام المعلم داخل حجرة الدراسة وخارجها ، والاتسام بالعمومية .

وهناك كثرة من الدراسات التي تتناول تقويم أداء المعلم في بلد ما . غير أنه يلاحظ قلة الدراسات التي تتناول معالجة تقويم أداء المعلم من منظور مقارن على وجه العموم ومنظور إداري مقارن على وجه الخصوص . وفي هذا الإطار تبرز أهمية الدراسات الإدارية المقارنة التي تهدف إلى طرح التشابه والاختلاف في تقويم أداء المعلم واشتقاق محددات فعالة تفيد في معالجة أوجه القصور .

ويهدف هذا الفصل في مجمله إلى التوصل إلى مجموعة محددات موضوعية تفيد في زيادة فعالية سياسات وعمليات تقويم أداء المعلم في كل من مصر وعمان . ويرد السبب الرئيسي في اختيار سلطنة عمان إلى تقاربها البيئي مع جمهورية مصر العربية ، فضلاً عن معايشة المؤلفين لنظام إعداد المعلم وتدريبه في السلطنة لبضعة أعوام ، مما وفر لهما فرصة الاحتكاك المباشر مع الواقع الفعلي لأداء المعلم والتعرف عن قرب إلى سياسات وفنيات تقويم أداء المعلم والخبرات الجيدة في هذا المجال ، والتي يعتقد أنه يمكن الاستفادة منها وتطويرها في ضوء توجيهات الفكر الإداري التربوي ، وتطبيقاتها بأسلوب مقارن لتشمل الجوانب التالية :

1 ـ الجانب الوصفي لكل من كفايات القائمين على تقويم الأداء - منظومة أداء المعلم - عمليات ونماذج التقويم .

2- الجانب التحليلي الثقافي للقوى والعوامل الثقافية التي تؤثر في تقويم أداء المعلم في البلدين .

3 - الجانب التفسيري المقارن لبيان أوجه التشابه والاختلاف تمهيداً لطرح محددات لسياسات التقويم الفعال لمنظومة أداء المعلم في البلدين .

القسم الأول

تقويم أداء المعلم : المفهوم .. الكفايات .. المنظومة

يبدو من الأمور المؤكدة أن دور المنظمات التعليمية في التنمية البشرية يتعاظم يوماً بعد يوم ، كما أن المنظمات التعليمية تعتبر إحدى المؤسسات المعهود لها بمهمة التنمية البشرية . لذا أصبح من

المحتم على هذه المنظمات أن تضع وتنفذ السياسات اللازمة لتحقيق التنمية البشرية الفعالة ، كما يجب عليها كل فترة زمنية أن تجيب عن عدة تساؤلات ، هي :

ـ ما مقدار الفجوة بين المنجز والمستهدف؟

ـ ما المتغيرات الأساسية التي حكمت حركة العمل؟

ـ ما متغيرات المرحلة الآتية والمرحلة المستقبلية؟

ـ كيف يمكن تعديل استراتيجيات العمل من أجل مسايرة المتغيرات المستجدة والمتوقعة؟

ويتركز الغرض من طرح هذه التساؤلات في تحديد بعض الأحكام عن طبيعة أهداف المنظمات التعليمية وحدود قدرتها ووتيرة حركة العمل بها وكل ما يتصل بذلك من متغيرات ومحددات . فلا يمكن بأية حال الحديث عن سياسات واستراتيجيات المنظمات التعليمية في مجال التنمية البشرية دون القيام بعمليات تقويم مستمر لهذه المنظمات ككل متكامل ، أو بدون القيام بتقويم مستمر لأداء المعلمين باعتبارهم جزءاً لا يتجزأ من تلك المنظمات بل عماد حركتها ، وذلك من أجل تحديد إيجابيات هذه السياسات والاستراتيجيات وسلبياتها ونقاط الانطلاق عبر المراحل المختلفة للعمل ، وكذلك التوصل إلى معايير موضوعية لقياس جوانب الكفاءة المنشودة في المعلم.

أولاً : الإطار المفاهيمي لتقويم الأداء :

إن فكرة تقويم الأداء Performance Evaluation قديمة قدم العمل الإنساني ذاته ، وتؤكد أدبيات الإدارة التربوية أن تقويم الأداء وجد بشكل أو بآخر في كل الحقب التاريخية وفي كل المجتمعات واستهدف بالدرجة الأولى تحديد المكافآت أو تطبيق العقوبات على الأفراد الخاضعين للتقويم .

غير أن المفهوم الحديث لتقويم الأداء والذي ينحو إلى رفع مستوى إنتاجية الفرد وإنتاجية المنظمة فإنه يعتبر حديث العهد حيث ظهر في بداية القرن العشرين بمجرد ظهور علم الإدارة الذي أسهم إلى حد بعيد في تطوير عدة مفاهيم - من بينها مفهوم تقويم الأداء - وتحديثها وتأسيسها على أسس علمية . ولقد طبق المفهوم الحديث لتقويم الأداء لأول مرة إبان الحرب العالمية الأولى ، واستفادت منه بعض الدول في تقويم أداء أفراد جيوشها ، وفي العشرينيات وأوائل الثلاثينيات بدأت المنظمات الصناعية بالدول المختلفة في تطبيق هذا المفهوم وبدأت عدة دول في تطبيق نظم

تقويم الأداء في الخدمة المدنية وقتذاك ، حيث وضعت المملكة المتحدة نظامها لتقويم الأداء في عام 1922 وتلتها الولايات المتحدة الأمريكية في عام 1923 ثم فرنسا في عام 1949 (2 : 49 - 50) .

ثم توالت بعد ذلك تطبيقات نظم تقويم الأداء في الخدمة المدنية في دول كثيرة . وربما تزامن مع ذلك أو لحقه تطبيق نظم تقويم الأداء في المنظمات التعليمية في عدة دول .

وتزخر أدبيات علم الإدارة بالمنظورات العلمية لمفهوم تقويم الأداء بصفة عامة وتقويم أداء المعلم بصفة خاصة . فبعض هذه المنظورات يحدد مفهوم تقويم الأداء في أية منظمة بأنه التأكد من مطابقة نتائج العمل للأهداف المحددة ، وطبقاً لهذا المفهوم فإن تقويم الأداء يتضمن ثلاثة عناصر: **أولها** تحديد الأهداف أو المستويات التي يجب أن يحققها الأداء **وثانيها** قياس النتائج الفعلية للأداء **وثالثها** تحليل النتائج الفعلية ومقارنتها بما كان يجب تحقيقه وتحديد مصادر الفروق (11 : 330) .

وينحو البعض الآخر إلى القول بأن تقويم الأداء هو عملية تقويم الفرد القائم بالعمل وذلك فيما يتعلق بأدائه ومقدرته الوظيفية وغيرها من الصفات اللازمة للقيام بالعمل الناجح (4 : 168) .

ويتجه البعض الثالث إلى القول بأن تقويم الأداء هو عملية الحصول على حقائق وبيانات محددة من شأنها أن تساعد على تحليل وفهم وتقويم أداء العامل لعمله ومسلكه فيه في فترة زمنية محددة وتقدير مدى كفاءته الفنية والعملية والعلمية للنهوض بأعباء المسئوليات والواجبات المتعلقة بعمله الحاضر وفي المستقبل (26 : 23) .

ويذهب البعض الرابع إلى أن المقصود بتقويم الأداء هو تحليل وتقويم أداء العاملين لعملهم ومسلكهم وتصرفاتهم فيه وقياس صلاحيتهم وكفاءتهم في النهوض بأعباء عملهم الحالي وتحملهم لمسئولية وظائف ذات مستوى أعلى (8 : 14) .

ويفهم مما سبق أن المنظورات العلمية لمفهوم تقويم الأداء تؤكد على التعرف إلى المقدرة الوظيفية للفرد وسلوكياته وإنجازاته في مدى زمني محدد ، ومن ناحية أخرى علاقة ذلك بتحقيق أهداف المنظمة ، ومن ناحية ثالثة مدى تحمل الفرد لمسئوليات وأعباء تتطلبها حياته المهنية المستقبلية .

وعلى صعيد إدارة الموارد البشرية في التربية فإن التحليلات التي أجريت في مجالاتها توحي بأن الأداء في مجال التعليم هو قدرة تعليمية نوعية يطلق عليها القدرة الفنية وتعبر عنها معايير

سلوك المعلم وتشتمل على كل ما يقوله أو يعمله المعلم في أثناء الموقف التعليمي (35 : 75 - 76) ، وتشمل ما يصدر عن المعلم في أثناء العملية التربوية ، وما يتصل بها على نحو مباشر أو غير مباشر من إدارة الفصل وإدارة المناقشة واستخدام الوسائل التعليمية وتوجيه الأسئلة وتخطيط النشاط الصفي وإدارة التفاعل اللفظي والإلقاء (34 : 20 - 21) .

وهناك تحليلات أخرى تثبت أنه يمكن أن نميز في أداء المعلم بين ثلاثة جوانب لكفاءته ، وهي (24 _ 132) :

1- الكفاءة المعرفية التي يتوقع من المعلم أن يظهرها باعتباره ناقلاً للمعرفة ووسيطاً للثقافة . ويتعلق هذا الجانب من الكفاءة بالمحتوى التعليمي والمادة الدراسية .

2- الكفاءة الأدائية التي تتمثل في قدرة المعلم على استخدام طرائق التدريس وأسلوبه . ويتعلق هذا الجانب من الكفاءة بالطريقة والأسلوب الذي يستخدمه المعلم في توصيل المحتوى إلى تلاميذه .

3- الكفاءة ، وهي تتعلق بالمحصلة النهائية لنواتج التعلم وأثر المعلم في تلاميذه .

وهذا التمييز بين الجوانب الثلاثة مفيد من الناحية العلمية وإن كان من الصعب الفصل بينها لأنها تتداخل فيما بينها ولا يمكن وضع حدود دقيقة فاصلة بينها .

ويقود ما سبق إلى القول بأن هناك ثلاثة اعتبارات في تقويم أداء المعلم هي :

الأول : أن تقويم الأداء هو تحديد وتقويم لمستوى كفاءة المعلم على سلم تقدير معين طبقاً لمعايير محددة وموضوعية .

الثاني : أن الجوانب التي تكون محلاً للتقدير في الغالب الأعم ، هي :

- الأداء الفعلي للأعمال .
- الجوانب الخاصة بالسلوك والتصرفات ، التي تكون ذات صلة بأداء العمل أو الواجبات الوظيفية .
- قدرات وإمكانات المعلم ، النمطية منها أو المتعلقة بالخلق والابتكار ، ومستواها الحالي ومدى ملاءمتها للقيام بواجبات وأعباء بوظائف أخرى أعلى من الوظيفة الحالية التي يشغلها المعلم .

الثالث : أن هذا القياس يجب أن يغطي فترة زمنية محددة ومعروفة ومتفق عليها ، وهي في الغالب الأعم سنة ، وقد يكون التقدير نصف سنوي أو ثلث سنوي أو ربع سنوي ، وقد يكون شهرياً أو أسبوعياً .

وتجدر الإشارة إلى أن تقويم أداء المعلم يختلف عن تقويم الوظيفة التي يشغلها ، فتقويم أداء المعلم ينصب عليه مباشرة من خلال جمع بيانات عنه لمدة زمنية معينة . أما تقويم الوظيفة فليس له علاقة بشاغلها إطلاقاً ، لأنه ينصب على تحديد أجر واحد للوظائف التي تتماثل في درجة الصعوبة .

ويبدو أن هناك إجماعاً واسعاً في أدبيات علم الإدارة التربوية على أن تقويم أداء المعلمين يمكن أن يتم بمقابلة أدائهم مع ثلاثة سبل : **أولها** المعايير المطلقة : بمعنى أن التقويم يتم على أساس من معايير محددة ومسبقة الإعداد ، **وثانيها** المعايير النسبية : بمعنى أن التقويم يتم على أساس المقارنة بين أداءات المعلمين ، **وثالثها** التقويم بالأهداف : بمعنى أن التقويم يتم وفق درجة تحقيق المعلمين لأهداف محددة تعتبر أساسية للإتمام الناجح للعمل .

ثانياً : كفايات القائم بتقويم أداء المعلم :

غدت عملية تقويم أداء المعلم عملية مستمرة لتقويم الجوانب المتعددة من أدائه ومدى تقدم تلاميذه ومدى نمو خبراتهم وشخصياتهم ، لأن تقويم الأداء يشمل متابعة سلوك المعلم داخل حجرة الدراسة وجهده المتواصل في حل مشكلات تلاميذه وقدرته على إدارة الصف بفعالية وسلوكه المهني والأخلاقي خارج حجرة الدراسة وداخل جدران المدرسة (33 : 25 ، 55) .

وتقويم الأداء على هذا النحو يعد جزءاً من عملية أساسية من عمليات الإشراف التربوي ، هي عملية تقويم الجهود المنظمة التي بذل للتأكد من مدى النجاح في بلوغ الأهداف التي حددها برنامج الإشراف التربوي (34 : 5 - 6) . وبصفة عامة تشمل تلك العملية ثلاثة عناصر رئيسية ، أولها تقويم أهداف البرنامج الإشرافي وثانيها تقويم أساليب العملية الإشرافية وأنشطتها وثالثها تقويم أدوار المعلم داخل حجرة الدراسة وخارجها .

وواقع الأمر أن المقوم في ممارسته لدوره التقويمي لأداء المعلم إنما يتولى في الحقيقة ممارسة

عملية تربوية ، أي أنـه يعتبر مربيـاً ، فنجاحه في مهمـته يتوقف على ما يعمله ومـا يقوم به لتطوير إمكانات المعلم ، فليس من مـسئولية المقـوم اتخاذ قرار عن المعلم ، بل إن من مـسئوليتـه أن يحرر عمل المعلم مما ألفه وما يحيط به من ضبـابية أحياناً ، وأن يثـقف المعلم ويهيئه لتـفهم بيئتـه وتفهم مختلف المواقف والأبعاد التي يحيط بها (28 : 354) .

ولقد تناولت أدبيات الإدارة التربوية موضوع المقوم لأداء المعلم وتباينت فيما بينها حول تحديد هوية هذا المقوم . فـبعض هذه الأدبيات تذهب إلى القـول بأن مسئوليـة تقويم أداء المعلم يقع على عاتق الرئيس المباشر باعتباره الشخص المسئول عن تحقيق أهداف المنظمة التعليمية وتوزيع واجبات العمل ثم مراقبة التنفيذ الفـعلي لها . وهذه المقولة فسرت بطريقتين : **أولاهما** أن المقصود بالرئيس المباشر هو مـدير المدرسة باعتباره راعي المصلـحة العامة في المنظمة التـعليمية والمسئـول عن تحقيق أهدافها ، وظهـر نقد لذلك مؤداه أن مدير المدرسة لن يؤدي دوره التـقويمي لأداء المعلم على أكمل وجه نظراً لأنه ليس متخـصصاً في جميع التخصـصات الأكاديمية التي ينتمي إليها مـعلمو منظمته التعليـميـة ، وبالتالي من الممكن ألا تكـون مهمـة تقويم أداء المعلم بالضـرورة من مسـئوليـة مدير المدرسة فقط . **وثانيتـهما** أن المقصود بالرئـيس المباشر هو المعلم الأول باعتبـاره أنسب شخص في المنظمة التعليـمية تتوافر لديه معلومات مـتدفقة باستمرار عن مـدى أداء المعلمين لعملهم وتحملهم لمسئوليـاتهم الوظيفية ، ويخـشى من هذا التفسيـر أن يختص المعلم الأول دون غيره بعـملية تقويم أداء المعلمين ، وذلك الأمـر عليه بعض المآخذ مـثل أن هناك احتـمالاً للتحـيز والتحـكم في نتائج التقويم .

وانفراد أي منهمـا بتقويم أداء المعلم وقصـر آليات هذه العملية على أحـدهما أمر غير مـقبول علمياً ، وفي ذات الوقت استبعاد أي منهمـا من عملية تقويم أداء المعلم أيضاً أمر غير منطقي ، بل وينتقص من دقـة عملية تقـويم الأداء للمعلم . لذلك يقتـضي منطق الأمور أن يشارك كل منهـما سوياً في عملية التـقويم ، نظراً لأن لكل فرد منهما دوراً يكمل به عمل الآخـر ، مما يفيد في تطوير عملية تقويم أداء المعلم .

وينحو البعض الآخـر من أدبيات الإدارة التربوية إلى القول بأن تقصر عـملية تقويم أداء المعلم

على أفراد متخصصين من خارج نطاق المنظمة التعليمية (الموجهون الفنيون) ، فهؤلاء محايدون وليس لهم مصلحة في إعطاء تقييم غير عادل أو متحيز لأحد المعلمين . ولكن يؤخذ على هذا المنحى عدم معرفة المقوم الخارجي لجميع ظروف وبيئة العمل في المنظمة التعليمية ، وعدم إلمامه بمشكلات العمل ، ولا يعني ذلك المطالبة بعدم الاستفادة من هؤلاء الأفراد المتخصصين ، بل يعني المطالبة بعدم قصر عملية تقويم أداء المعلم عليهم فقط ، والمناداة بمشاركتهم في تقويم أداء المعلم لأن هذه المشاركة أمر حتمي ومفيد .

ونوهت قلة من الأدبيات التربوية بأمرين : **أولهما** ضرورة مشاركة المعلمين في تقويم بعضهم البعض ، ويمكن أن يكون ذلك مكملاً لدور المعلم الأول في تقويم أداء المعلم . **وثانيهما** تقويم أداء المعلم من قبل تلاميذه ، وعلى الرغم من فائدة هذا الأسلوب من خلال معاملته الحسنة لتلاميذه بغض النظر عن مستوى أدائه وسلوكه ومع ذلك تبقى مشاركة التلاميذ أو الاستفادة من رأيهم من النقاط التي تؤخذ في الاعتبار عند تقويم أداء المعلم .

استقراء لما سبق يمكن القول إن مسئولية تقويم أداء المعلم تقع على عاتق المشرف التربوي (الموجه الفني - مدير المدرسة - المعلم الأول) مع استرشاد برأي المعلمين الزملاء وكذلك التلاميذ. ولكي يستطيع المشرف التربوي القيام بهذه المهمة فلابد أن تتوفر به عدة كفايات ، منها ما يلي (1 : 63 - 66) :

1- تشخيص المواقف وتحديد حجم المشكلة وإصدار القرار المناسب بناء على تقدير المواقف الخاصة بكل من المعلم والمتعلم .
2- ترسيخ العلاقات الطيبة مع المعلمين .
3- تحليل المناهج الدراسية .
4- تدريس بعض الدروس النموذجية .
5- التحاور مع المعلمين من أجل التوصل إلى معايير موضوعية للحكم على التلاميذ ؛ لتحديد مختلف المستويات التي يصل إليها كل منهم .
6- تحديد مسئوليات المعلم وسلطته .
7- تخطيط برامج النمو العلمي والمهني لجميع أطراف العملية التربوية .

8- إدارة الصفوف .

9- وضع برنامج تقويمي لنواتج عملية التعلم وتحليل العوامل المؤثرة فيها .

10- تنمية المناخ الصحي المشجع لفعالية المعلم .

ثالثاً : منظومة أداء المعلم :

ليس المعلم مقدماً لبرنامج تعليمي أو سارداً لمقولات أدبية أو ناقلاً للمعرفة والثقافة فحسب ، ولكنه أيضاً مرب فاضل ، وراع لتنشئة تلاميذه التنشئة الاجتماعية الفعالة ، ومفجر لطاقاتهم الإبداعية . لذلك تتنوع أنشطته التي يمارسها داخل المدرسة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنوطة بالمدرسة . وتتركز هذه الأنشطة - من جهة - في تحديد الأهداف التعليمية تحديداً دقيقاً يفيد في توجيه المعلم في العملية التعليمية ويمكنه من تحديد مسار نمو التلاميذ . ومن جهة أخرى في تخطيط المواقف التعليمية ، وذلك من خلال مشاركة المعلم مشاركة فعالة في تصميم المنهج الدراسي ومن جهة ثالثة بناء شبكة فعالة للاتصال التربوي سواء بين المعلم وبين المستويات المختلفة للتنظيم الإداري بالمدرسة أو بينه وبين تلاميذه ، أو بينه وبين المجتمع المحلي من أجل نقل القرارات والأوامر وتبادل البيانات والمعلومات والأفكار وحلول المشكلات التي تواجه المدرسة أو البيئة المحيطة ، وأيضاً نقل سياسات المدرسة إلى المجتمع المحلي ونقل متطلبات المجتمع المحلي إلى المدرسة . ومن جهة رابعة قيادة التلاميذ وتوجيههم وإرشادهم ، وذلك من خلال تشكيل سلوك تلاميذه بما يحقق الأهداف التعليمية وبما يتفق مع أنماط السلوك المرغوبة والقيم المبتغاه . ومن جهة أخيرة قيام المعلم بتقويم البرامج الدراسية ؛ لأن ذلك يفيد في توفير المعلومات اللازمة لتطوير العملية التعليمية .

ولا شك أن أداء المعلم لابد أن يعكس مدى ممارسة المعلم للأنشطة الموكولة إليه سواء داخل الفصل الدراسي أم داخل المدرسة ذاتها ، ولعلنا لا نتجاوز الحقيقة إذا ذكرنا أن هذه الأنشطة تشكل أركاناً أساسية في أداء المعلم لا يمكن التغاضي عنها .

والنظرة النظامية لأداء المعلم تبين أنها منظومة قائمة بذاتها لها علاقات متبادلة مع المنظومات الأخرى للنظام التعليمي . وفي الوقت ذاته فإن منظومة أداء المعلم تتكون من عدة نظم فرعية

متفاعلة فيما بينها . وذلك من خلال التأثيرات المتبادلة بينها . وعلى وجه العموم تتمثل هذه النظم الفرعية فيما يلي :

1- نظام الأهداف :

يضم هذا النظام عدة أنواع من الأهداف : أولها الأهداف العامة للتربية ، وثانيها أهداف المرحلة التعليمية ، وثالثها أهداف الإشراف التربوي ، ورابعها أهداف المنهج الدراسي ، وخامسها أهداف الصف الدراسي ، وسادسها أهداف الموقف التدريسي .

وعلى الرغم من أن كلا من المشرف التربوي والمعلم يعتبر معنياً بهذه الأنواع من الأهداف لأنها توجه أداءهما ، إلا أن جوهر عملهما ينصب أساساً على نوعين هما الأهداف المتعلقة بالمنهج الدراسي والأهداف المتعلقة بالموقف التدريسي ، إذ يشترك كل من المشرف التربوي والمعلم في تحديد هذين النوعين من الأهداف في صورة وصف للنواتج المتوقعة خلال فترة زمنية محدودة ، ومن جهة أخرى تحديد الأساليب والوسائل والإجراءات اللازمة لتحقيق هذين النوعين من الأهداف ، ومن جهة ثالثة إعداد الوسائل اللازمة للتقويم المرحلي والتعرف على مدى التقدم في كل مرحلة ، ومن جهة رابعة دراسة النتائج التي تم التوصل إليها ومقارنتها بالنواتج السابق تحديدها (31 : 142) .

ويتبين من ذلك أن العمل في هذا الإطار يعتمد على صورة ديمقراطية قوامها الشعور بالالتزام ، حيث يشترك كل من المشرف التربوي والمعلم في صياغة الأهداف . ومن هنا يكون التزام كل منهما بالعمل والإجادة فيه ، ومن ناحية أخرى يشعر كل من المشرف التربوي والمعلم بالمسئولية الذاتية في تحقيق هذه الأهداف ، وهذا يعني تقويم الذات للتعرف على الإيجابيات والسلبيات في مسار العمل في إطار الأهداف . ومن خلال ذلك تسود روح التعاون وروح الجماعة بدلاً من روح الفردية ، فيقبل كل من المشرف التربوي والمعلمين على العمل من أجل بلوغ الأهداف لأنهم يعتبرونها خاصة بهم حددوها لأنفسهم ويسعون للتقدم نحوها . ومن هنا يتسنى مساءلة المعلم وتقويمه على أساس مدى تحقيقه لهذه الأهداف حسب الفترة الزمنية المحددة .

ورغم أهمية نظام الأهداف واتخاذه كمحور من محاور تقويم أداء المعلم ، إلا أن هناك بعض

التحفظات التي تثار حول مدى جدية هذا المحور ومدى إمكانية التطبيق الدقيق له في الواقع العملي ، وتتمثل هذه التحفظات في جانبين أساسيين ، هما (10 : 18) :

الجانب الأول : التشكيك في إمكانية التحديد الدقيق للأهداف المتعلقة بالمنهج الدراسي من جهة والمتعلقة بالموقف التدريسي من جهة أخرى ، وربما يعود ذلك إلى الأهداف العامة للتربية وأهداف المرحلة التعليمية وتعدد متغيراتها وصعوبة التحكم فيها ، أو إلى المشرف التربوي والمعلمين أنفسهم من حيث التفاوت في درجة إدراكهم لهذه الأهداف ومتغيراتها ، أو من حيث استعداداتهم ورغباتهم في إدراك ذلك .

الجانب الثاني : التشكيك في إمكانية قياس هذه الأهداف وقياس عمليات الإنجاز الخاصة بها ، وذلك إما لصعوبة تحويل بعضها أو بعض ما يتم تنفيذه إلى مقاييس ومعايير كمية محددة ، أو لصعوبة حصر المتغيرات (وخاصة السلوكية البيئية الخارجية) التي لها صلة بعمليات الإنجاز أو تحديد آثار كل منها ، أو لصعوبة حصر وتحديد درجة الاهتمام التي ينبغي على الإدارة والمعلمين والمشرفين التربويين أن يعطوها لأهداف الإشراف التربوي وأهداف الصف الدراسي وأهداف المنهج الدراسي وأهداف الموقف التدريسي وأهداف المجتمع وأهداف المعلمين

ولا شك أن هذه التحفظات ذات أهمية والواجب أخذها في الاعتبار . ولا تعتبر هذه التحفظات معوقاً في تقدير أداء المعلم ، ولكنها تفرض مزيداً من التحديات أمام الجهات المعنية بتقويم أداء المعلم لتبذل مزيداً من الجهد من أجل أن تمتلك تصوراً متكاملاً عن شكل العمل وأهدافه ومقتضيات إنجاز ذلك بالفعالية المطلوبة .

ويبدو مما سبق أن بناء الأهداف يعد خطوة مهمة لتحسين التدريس والتعليم داخل الفصل المدرسي ، ومن جهة أخرى التأكيد على الأهداف الأساسية التي يتبناها النظام التعليمي . الأمر الذي يقودنا إلي القول بأن نظام الأهداف يمكن اتخاذه واحداً من معايير تقويم أداء المعلم ، ولكي يتم بناء نظام فعال للأهداف يجب مراعاة ما يلي : (1 : 78 - 79) .

(أ) عـقـد لقـاءات دورية بين المشـرف التـربوي والمعلمين لإجـراء تحليل مـوضـوعي وعلمي للأهداف العامـة للتربية وأهداف المرحلة التـعليمية وأهداف الإشـراف التربوي ، من أجل توحيد الفكر بين المشرف والمعلمين وأيضـاً لضمان تبني سياسة تعليمية عـامة على مستوى المجتمع .

(ب) دراسة مـختلف المناهج الدراسيـة كل حسب تخصـصه من أجل تبين مدى التـقارب بين مضمون المنهج والأهداف التي حددها له المشرف التربوي والمعلمين .

(جـ) تدريب المعلم على صـياغة أهداف نوعـية صفـية بحـيث يتبناها المعلم كـأهداف تختص بصف ما دون غيره من الصفوف ، وذلك بسبـب اختلاف قدرات المعلمين وأيضاً اختلاف قدرات تلاميذ صف عن أمثلتهم في صف آخر .

(د) تدارس الإمكانات المادية والبشرية داخل المدرسة وخارجها ، والكفيلة بمساعدة المعلم على بلوغ أهدافه بالاشتراك مع تلاميذه .

(هـ) التخطيط والإعـداد الجيد لأساليب الملاحظة الـتي يمكن من خلالها للمشـرف التربوي أن يجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بأداء المعلم .

(و) تحـديد مسـتويـات التمكن التي تـعد مـعاييـر للحكم على مـسـتوى كل مـعلم في الأداء التدريسي .

(ز) متـابعة وملاحظة المعـلم في عديد من اللقاءات حـتى تكون المتابعـة متواصلة فـتؤدي إلى إظهار صورة شاملة للمعلم .

(ح) تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها والـتعرف على النواحي الإيجابية والسلبية في أداء المعلم .

(ط) عقد لقـاءات مع المعلمين لمناقشة الاتجاهـات العامة لمستويات أدائهـم ، ومدى اتساق هذه الاتجاهات مع الـنواتج المستمـدة من الأهداف ، ومدى جـدوى استخـدام هذه النواتج في التقويم الذاتي لكل معلم . ومن خلال التغـذية المرتدة يعدل كل معلم من أدائه ، كما يمكنه تعديل النواتج المستمدة من الأهداف بناء على الممارسة التطبيقية للمواقف التعليمية .

(ي) يبدأ المشـرف التربوي والمعلمون في مـراجعة الأهداف والنواتج المسـتمدة منهـا في ضوء ماتكشف عنـه الممارسة التطبـيقيـة للمواقف التـعليميـة ، وبذلك يمكن تدعيم الإيجـابيات وتلافي أوجه القصور من خلال فريق متعاون ومتكامل من المشرف التربوي والمعلمين .

2- نظام معدلات الأداء :

بات من المتفق عليه أنه لا يمكـن قياس كفاءة المعلمين والمنظمات الـتعليمية في تحقـيق أهدافها دون وضع معدلات أداء لجمـيع أعمال هؤلاء المعلمين وتلك المنظمات من أجل قياس إنتـاجيتهم التي تعكس بدورها عمليـة تحقيق الأهداف سواء كـماً أم نوعاً : وعلى وجه العمـوم يمكن تعريف معـدلات الأداء على أنها "الوصف المكتـوب لمدى الجودة التي يجب أن يؤدي بهـا الفرد الأعـمال المحددة التي تتضـمنها وظيفته ، والتي تتـوقعها الإدارة منه ، وذلك على وجـه مرض للغاية ، وفي ظل ظروف العمل الحالية" (27 : 99) .

ويفهم من هذا التعريف عدة أمور : **أولها** يجب أن تكون المعدلات المكتوبة مسجلة كتابة حتى يمكن تعميمها وحتى يـتفهمها الرؤساء والمرؤوسين . **وثانيها** أن تتضمن هذه المعدات مدى الجودة التي يجب أن يؤدي الفـرد بها العمل الموكـول إليه . **وثالثها** يجب أن تنصـرف هذه المعدلات إلى الأعمال المحددة التي تتضـمنها الوظيفة دون المسئوليات والواجبات العـامة غير المحددة . **ورابعها** أن تصف هذه المعدلات الأداء المحـقق لغاية العمـل وهي لا تبغي الكمال في الأداء أي أنهـا تحدد مستوى الأداء الذي يتوقعه المـسئولون عن العمل من العاملين مع رضـاء الإدارة عنهم ، **وخامسها** أن توضع هذه المعدلات في ضوء الظروف القائمة والتي يعـمل الأفراد في ظلها ، أي واقعة وليس في ظروف مثالية نموذجية غير محققة حالياً (27 : 99) .

ولما كـانت معدلات الأداء بمـثابة مقـاييس يصـير الحكم بموجـبها عـلى أداء الأفراد لواجـبات وظائفهم ، فإنه من حق كل فـرد أن يحاط علماً بما تتوقعـه الإدارة منه والعوامل التي من المتوقع أن تؤثر على أدائه وكـيفيـة الارتفاع بكفاءة الأداء وينسـحب هذا الأمر برمتـه على المعلم فمـعدلات الأداء بمثابة مقاييـس تفيد في الحكم على أداء المعلم ، لأنشطته ؛ ومن ثم فمن حقـه أن يحاط علماً بما تتوقعه منه الإدارة المدرسية والعوامل المؤثرة في أدائه .

والجدير بالذكر أن هناك عدة أمور يجب مراعاتها عند وضع معدلات أداء المعلمين ، منها أنه لابد من وضعها عند مستوى العمل المقبول ، وأن توضع هذه المعدلات عند مستوى الأداء المتوقع من المعلم الكفء المدرب تدريباً كافياً يؤهله إلى الوصول إلى مستوى الأداء المطلوب فعلاً والذي يحقق أهداف المنظمات التعليمية بالكفاءة والفعالية المطلوبة ، وأن يسهم المعلم مع رؤسائه في وضع معدلات الأداء لأن ذلك يؤدي إلى تحويل معدلات الأداء إلى واجبات حقيقية يقوم بها المعلمون وأيضاً تقبل المعلمين لهذه المعدلات وممارستهم للتقويم الذاتي الذي يمكنهم من التعرف إلى مدى التقارب أو التباعد بين هذه المعدلات والأداء الفعلي لهم .

وتؤكد الشواهد أن هناك أربعة أنواع من معدلات الأداء : **أولها** المعدلات الكمية التي تشير إلى عدد الوحدات التي يجب على الفرد إنجازها خلال فترة زمنية معينة على وجه مرض ، ويعتبر هذا النوع من أكثر المقاييس استعمالاً وأوسعها انتشاراً وتطبيقاً في مجال التعليم . **ثانيها** المعدلات النوعية ، وهي تشير إلى مدى الجودة في أداء العمل ، ويستند هذا النوع من المعدلات إلى عدد من المؤشرات أهمها مستوى الدقة والأثر الذي يترتب على القيام بالعمل وسلوكيات الفرد المرغوبة . **ثالثها** المعدلات الزمنية ، وهي تشير إلى العمليات المراد إنجازها خلال فترة زمنية محددة . **رابعها** معدلات تتعلق بطريقة أداء العمل ، وهي تشير إلى الإجراءات الموضوعية للقيام بالعمل بالكفاءة والفعالية المطلوبة ، وتعتبر تلك الإجراءات جزءاً لا يتجزأ عن معدل الأداء ، فعلى سبيل المثال يجب ألا تختلف طريقة تنفيذ المنهج الدراسي - من حيث تسلسل الوحدات وترابطها - عن الطريقة الموضوعية لهذا المنهج والمتفق عليها والتي تم إقرارها .

ومهما يكن من أمر تنوع الأداء فالملاحظ أن ثمة اتفاقاً - في أدبيات إدارة القوى البشرية في التربية - على أن خطوات وضع معدلات الأداء تتمثل في كل من تحليل عمل وظيفة المعلم وحصر العمليات الأساسية في ذلك العمل وأيضاً وضع معدلات الأداء من واقع ذلك . ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى عدة أمور ينبغي تجنبها - عند وضع معدلات الأداء ، من بينها الخلط بين إجراءات العمل وبين معدلات الأداء ، فالإجراءات تمثل ما يقوم به المعلم فعلاً في مجال العمل ، في حين أن معدل الأداء يعبر عن المقاييس لما يعتبر أداؤه مرضياً للعمل كذلك تجنب كثرة

التفاصيل عند سرد العمليات أو البيانات المتعلقة بها في سبيل تحديد معدلات واستخدام بعض التعبيرات الغامضة التي لا تقبل القياس مثل أحياناً أو نادراً أو غيرها ، لأنها تفتح الباب أمام التفسيرات الشخصية المغرضة ، مما يتنافى مع الغرض الذي من أجله وضعت معدلات الأداء وكذلك التعبير عن معدلات الأداء بطريقة يتطلب تطبيقات إجراء عمليات حسابية معقدة .

وتؤكد الدلائل على أن هناك عدداً من التحفظات التي تؤخذ على نظام معدلات الأداء ويتلخص أهمها فيما يلي :

(أ) أن التقويم على أساس معدلات الأداء يوفر قياساً وحكماً على صلاحية المعلمين في الحاضر والأعمال والوظائف الراهنة ، إلا أن هذا التقويم غير قادر على توفير مثل هذا الحكم عن صلاحية كل من المعلمين والعمل في المستقبل ، ومع ذلك لا تستطيع المنظمات التعليمية أن تهمل التقويم على أساس معدلات الأداء عند التخطيط لحركتها وأعمالها .

(ب) أن وضع معدلات محددة للأداء يمثل مهمة صعبة ، وذلك لوجود بعض الأنشطة التي يمارسها المعلم بحاجة إلى تحديد دقيق لمحتوياتها وإجراءاتها ودراسة شاملة ومباشرة لها بكل متغيرات الحركة والزمن والجودة والتكلفة .

(جـ) أن النجاح في تحقيق معدلات عالية للأداء لا يمثل مؤشراً حقيقياً على فعالية وكفاءة المعلمين ، حيث إن النجاح من الممكن أن يكون نتيجة لتوافر عوامل أخرى مثل توافر الإمكانات ووجود مناخ تنظيمي فعال وما شابه ذلك .

ويفهم مما سبق أن هذه التحفظات تؤكد على عدم اعتبار معدلات الأداء هي المعيار الأوحد للحكم على فعالية أداء المعلم ، وفي الوقت ذاته لا يمكن إغفال معدلات الأداء ، لأنها تعتبر إحدى معايير الحكم على أداء المعلم ، وهي تفيد في تقديم تقارير الإنجازات والأعمال المتعلقة بالمعلم ، وتعاون مدير المدرسة أو المشرف التربوي في عقد مقارنة موضوعية بين أداء المعلمين ، وأيضاً تساعد المعلمين على إدراك الأساس الذي يستخدم في إعداد التقارير عن الإنجازات الأمر الذي يزيدهم فهماً للتقديرات واقتناعاً بها .

3- نظام الصفات الشخصية :

ينطوي هذا النظام على صفات محددة بشخصية المعلم وخصائصه مثل التعاون .. الالتزام .. المبادأة .. الانتماء .. الصدق .. قدرته على تحقيق الأهداف .. دقته في الأداء .. حرصه على مصلحة المنظمة التعليمية .. قدرته على تحسين الوسائل التعليمية وطرق التدريس .. وما شابه ذلك من الصفات التي تمكن المعلم من ممارسة أنشطته على نحو أفضل .

وتثار عدة تحفظات بشأن نظام الصفات الشخصية شأنه في ذلك شأن النظامين السابقين وتنطوي أهم هذه التحفظات على صعوبة تقديم حصر دقيق ومتكامل للصفات الواجب توافرها في المعلم الكفء ، وعلى اختلاف الأهمية النسبية لكل صفة من الصفات الشخصية من حيث علاقتها بالعمل ، بل اختلاف الأهمية النسبية للصفة الواحدة من موقف لآخر . وكذلك على صعوبة عزل الصفات الشخصية للمعلم عن البيئة التي يعيش فيها أو التي يعمل فيها . إذ أن هذه البيئة عادة ما تؤثر على تلك الصفات وتوجيهها وجهة معينة .

ولا تفرض هذه التحفظات التغاضي عن هذا النظام أو إغفاله عند تقويم أداء المعلم ، بل تفرض اتخاذه كمحور من محاور التقويم تسانده المحاور الأخرى أو الأنظمة الأخرى التي تشكل منظومة أداء المعلم . وحتى يمكن ترشيد استخدام نظام الصفات الشخصية وزيادة فعاليته كمحور أساسي في تقويم أداء المعلم فإنه يجب التركيز على الصفات التي تتوافر فيها الشروط التالية (10 : 179) :

(أ) أن تكون صفات ممكنة الملاحظة والمتابعة من قبل المقومين (الموجه الفني - مدير المدرسة - المعلم الأول) أثناء ممارسة المعلم لأنشطته المختلفة داخل الفصل المدرسي أو داخل حدود المدرسة .

(ب) أن تكون الصفات المحددة متميزة بالعمومية وشائعة بين المعلمين ، ومن جهة أخرى - يجب أن تكون مهمة بالنسبة لكافة الأنشطة المكلف بها المعلم والتي من شأنها تطوير العملية التعليمية .

(جـ) أن تكون الصفات متميزة عن بعضها إلى الحد الذي يحول دون التشابك بين متغيراتها أو عناصرها الفرعية أو معانيها ، وذلك من خلال تمايز الآثار التي يتوقع أن تترتب على كل

صفة منها وأيضاً من خلال تمايز مسمياتها .

(د) أن تتضمن قائمة الصفات بعض الصفات التي تعبر عن إبداعية المعلمين وعن قدراتهم على التطوير والانتقال نحو المستقبل .

4- نظام الفعالية العامة للمعلم :

ويركز هذا النظام على مستوى الفعالية العامة لدى المعلم باعتبارها الغاية العليا التي تنشدها المنظمات التعليمية . وتنطوي الفعالية العامة للمعلم على تحقيق الأهداف التعليمية على نحو أفضل بأقل تكلفة وأقل وقت "والربط بين متطلبات حركة المنظمات التعليمية وأهدافها وبين متطلبات وجودها وتطورها في المستقبل ، والربط بين أهداف المنظمات التعليمية وبين أهداف جميع العاملين فيها وبين أهداف المجتمع الذي تعمل في إطاره . وبمعنى آخر فإن النظام يركز على فعالية المعلم في ممارسته للأنشطة السالفة الذكر .

ومن هنا تصير عملية تقويم أداء المعلم - من هذه الزاوية - مرتكزة إلى تقديرات عامة حول الأسئلة التالية :

(أ) ما مدى فعالية المعلم في تحقيق الأهداف الخاصة بوظيفته؟

(ب) ما مدى فعالية المعلم في تحقيق الربط بين أهدافه وأهداف المنظمة التعليمية وأهداف المجتمع؟

(جـ) ما مدى فعالية المعلم في تقديم المقترحات التي تفيد في تطوير المنظمة التعليمية؟

(د) ما مدى فعالية المعلم في تطوير ذاته من أجل التكيف مع المتغيرات الآنية والمستقبلية؟

وقد يدعونا السياق إلى نوع من الاستطراد في نظام الفعالية العامة للمعلم نقرر فيه أن المقومين (الموجه الفني - مدير المدرسة - المعلم الأول) عندما يحاولون تحديد إجابات عن كل سؤآل من تلك الأسئلة ، علهم أن يكونوا قادرين على تقديم نظرة شاملة لكافة المتغيرات المتصلة بكل سؤال سواء أكانت متغيرات شخصية تتصل بصفات شخصيته أم متغيرات نابعة من بيئة العمل وعلاقاته أم نابعة من البيئة الخارجية للمنظمة التعليمية . والنظرة المتفحصة لنظام الفعالية العامة للمعلم تبين أنه يجمع بين كافة العناصر المتعلقة بعملية التقويم إلى حد كبير ولكن ضمن نظرة إجمالية عامة ،

فهو يركز على التقديرات العامة (10 : 181) .

وخلاصة ما سبق أن منظومة أداء المعلم عبارة عن شبكة ديناميكية متفاعلة الأجزاء ، تتكامل فيما بينها لتحقيق الأهداف الكلية لهذه المنظومة ، غير أن كل جزء من هذه الشبكة ينفرد ببعض الخصائص والهوية التي تميزه عن غيره من أجزاء الشبكة ، ويعبر بوضوح عن الكفاءة المعرفية أو الكفاءة الأدائية أو الكفاءة الإنتاجية ، وقد يشترك جزءان من أجزاء الشبكة في التعبير عن إحدى هذه الكفاءات . وهذا التفرد يوظف لخدمة وتحقيق أهداف تلك الشبكة ، ولقد ساهم تفرد أجزاء منظومة أداء المعلم وتكاملها في ذات الوقت في بزوغ عدة نماذج لقياس أداء المعلم .

القسم الثاني

إدارة الموارد البشرية والأداء الوظيفي للمعلم في مصر وعُمان

أصبح من قبيل المسلمات أن تنمية الموارد البشرية (بكافة فئاتها الوظيفية بما فيها المعلم) واستثمارها تعد مدخلاً أساسياً لإحداث التنمية الشاملة للمجتمع . ويستدل على فعالية عملية تنمية الموارد البشرية واستثمارها بأمور ثلاثة : **أولها** اختبار أكفاء العناصر البشرية بما يحقق الاستفادة القصوى من خبرتها العملية وكفاءتها العلمية على نحو متكامل ، **وثانيها** تشجيع العناصر التي تتميز بالقدرة على العطاء في تقدير أفضل ما لديها من خبرات في تحقيق أهداف المنظمات المجتمعية ، **وثالثها** تطوير وتقويم أداء العناصر البشرية بصفة مستمرة للارتقاء بمستوى أدائهم وبالتبعية ارتفاع أداء المنظمات .

أولاً : إدارة البشرية وتطوير أدائها :

عمد المجتمع المصري في النصف الثاني من القرن العشرين إلى إنشاء جهاز يتولى مسئولية إدارة موارده البشرية ، حيث صدر القانون رقم 118 لسنة 1964 بإنشاء الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة ، وتحدد هدف الجهاز في تطوير مستوى الخدمة المدنية ورفع الكفاية الإنتاجية وتحقيق العدالة في معاملة العاملين والتأكد من مدى تحقيق الأجهزة التنفيذية لمسئولياتها في ميدان الإنتاج والخدمات (25 : 187) .

ويباشر هذا الجهاز عدة اختصاصات ، هي : (25 : 188)

1- اقتراح القوانين واللوائح الخاصة بالعاملين وإبداء الرأي في المشروعات المتعلقة بشئونهم قبل إقرارها .

2- دراسة الاحتياجات من العاملين في مختلف المهن والتخصصات بالاشتراك مع الجهات المختصة ، ووضع نظم اختيارهم وتوزيعهم لشغل الوظائف على أساس الصلاحية وتكافؤ الفرص .

3- تطوير شئون الخدمة المدنية لتحقيق وحدة المعاملة والاشتراك في دراسة كيفية توفير الرعاية الصحية والاجتماعية مع الجهات المختصة .

4- رسم سياسة وخطط تدريب العاملين في مجال التنظيم والإدارة ورفع مستوى كفاءتهم وتقديم المعاونة الفنية في تنفيذها .

5- اقتراح سياسة المرتبات والعلاوات والبدلات والمكافآت والتعويضات ووضع النظم الخاصة بتنفيذ نظام ترتيب الوظائف وتسجيل أوصافها ونشرها وحفظها في سجلات .

6- دراسة مشروعات الميزانيات فيما يتعلق باعتمادات العاملين وعدد الوظائف ومحتوياتها وتحدد درجاتها ، مع إبداء ما يكون له من ملاحظات عليها .

7- الاحتفاظ بالسجلات والبيانات الخاصة بالعاملين في المستويات القيادية ووضع نظام الإحصاء وتسجيل العاملين بالخدمة المدنية .

8- رسم سياسة الإصلاح الإداري وخططه واقتراح الوسائل اللازمة لتنمية ونشر الوعي التنظيمي والارتفاع بمستوى الكفاءة القيادية والإدارية وكفاءة الأداء .

9- إبداء الرأي الفني وتقديم المعاونة في عمليات التنظيم وتبسيط الإجراءات وتحسين وسائل العمل .

10- وضع النظم الخاصة بالتفتيش والمتابعة للتأكد من سلامة كفاءة أداء العاملين .

وإذا كانت مصر اتجهت في عقد الستينيات - والذي ارتبط بالتحولات الاجتماعية والاقتصادية الحادثة في المجتمع المصري - إلى إنشاء جهاز يتولى إدارة مواردها البشرية ويخطط

لتطوير أداء الموارد هذه بأسلوب علمي ، فإن هذا لم يمنع المجتمع المصري فيما قبل هذا التاريخ من تطوير أداء العاملين وتقويمه ، حيث تؤكد الدلائل أن محاولات المجتمع المصري في هذا الصدد بدأت في أواخر القرن التاسع عشر ، عندما اهتمت النظارات الرسمية والدواوين الحكومية آنذاك بتطبيق بعض الأفكار المتعلقة بتطوير الأداء وتقويمه ، كما اتخذت النظارات والدواوين محكات أساسية من أجل الحكم على درجة إجادة الموظف وإتقانه للعمل .

وعلى أية حال فإن تلك المحاولات تمثلت فيما يلي :

1- تطبيق عمليات تقويم الأداء في مصر في الفترة من 1883 حتى 1950 : (18 : 67)

بصدور الأمر العالي الصادر في العاشر من أبريل عام 1883 أصبح تطبيق نظام التقارير عن العاملين - كمحاولة لتقويم أدائهم - أمراً لازماً وشرطاً من شروط الترقية للوظائف الأعلى ، حيث نص هذا الأمر العالي على ما يلي :

"تتم ترقيات العاملين بناء على ترشيح لجنة إدارية ، وذلك من واقع تقارير يقدمها رؤساء الأقلام عن كل الموظفين التابعين لها" .

إلا أنه مع زيادة أحكام سيطرة الانجليز على مؤسسات الإدارة العامة في مصر ، فإن هذا النظام لم يدم كثيراً حيث صدر الأمر العالي في الثاني من ديسمبر عام 1892 والذي أعاد شرط الترقية أو العلاوة إلى رغبة الرؤساء فقط دون الاعتداد بمدى الكفاءة أو الإتقان في مجال العمل ، وبخاصة أن معظم هؤلاء الرؤساء كانوا من الأجانب ، فنجد أن هذا الأمر العالي ينص على ما يلي :

"تعطى الترقيات والعلاوات بمعرفة ناظر الديوان (الوزير) بناء على طلب رئيس المصلحة" وظل الحال على هذا النحو حتى صدور قانون التوظيف رقم 210 لسنة 1951 والذي أعاد مرة أخرى الأخذ بنظام التقارير السنوية ..

2- قياس كفاءة أداء العاملين في ضوء قانون التوظيف رقم 210 لسنة 1951 : (18 : 68 - 69)

اتسم نظام قياس كفاءة أداء العاملين في ضوء هذا القانون بما يلي :

(أ) أصبحت التقارير سنوية (حيث كانت تعد في شهر فبراير من كل عام) .

(ب) صارت التقارير علنية تماماً ، حيث ألزم القانون إعطاء الموظف صورة من التقرير المقدم

عنه ، وأوجب أحقية الموظف ضعيف الكفاية في تقديم ملاحظات على التقرير خلال الأسبوعين من تاريخ تسلمه .

(جـ) شمل جميع الموظفين في مختلف الدرجات والمستويات الوظيفية عدا رؤساء المصالح والموظفين من درجة مدير عام فما فوق .

(د) اشتمل على ثلاث مراتب للتقدير هي (جيد - متوسط - ضعيف) .

(هـ) يتم الاعتماد على تلك التقارير في إجراء الترقيات ومنح العلاوات .

3- قياس كفاءة أداء العاملين في ضوء قانون التوظيف رقم 579 لسنة 1953 : (9 : 74 - 75)

اتسم نظام تقارير كفاءة أداء العاملين في ضوء هذا القانون بما يلي :

(أ) استمرار كون التقارير سنوية .

(ب) شمل جميع الموظفين حتى الدرجة الثالثة فقط (حيث إن الترقيات لشاغلي كل من الدرجتين الثانية والأولى تكون بالاختيار) .

(جـ) ترتب على تقارير الكفاءة - وبخاصة للموظف ضعيف الكفاءة - إمكانية إعفائه من وظيفته أو تغيير مهنته أو تخصصه .

(د) اقتصر دور لجنة شئون العاملين على تسجيل تقدير الكفاءة فقط .

(هـ) الأخذ بمبدأ السرية المطلقة لتقارير الكفاءة .

ويلاحظ في هذه السمات أن بعضها يتميز بالإيجابية وذلك كما هو مبين في بند (جـ) ، (د) بينما نجد أن البعض الآخر يتسم بالقصور والسلبية وذلك كما هو وارد في البند رقم (هـ) ، كذلك فإن استمرار كون هذه التقارير سنوية يجعل عملية تقويم الأداء تجميعية (نهائية) وغير تكوينية (مستمرة) ، بما يترتب عليها عدم القدرة على توجيه وإرشاد الموظف وبخاصة أن التقارير سرية .

4- قياس كفاءة العاملين في ضوء قانون العاملين رقم 73 لسنة 1957 : (9 : 78)

اتسم نظام تقارير كفاءة أداء العاملين في ضوء هذا القانون بما يلي :

(أ) الاعتداد بقاعدة سرية التقارير مع وجوب إعلانها بالنسبة للموظف ضعيف الكفاءة فقط .

(ب) اشتمل التقرير السنوي على ثلاث مراتب للتقرير هي (ممتاز - جيد - ضعيف) .

(جـ) لم يقتصر دور لجنة شئون العاملين على مجرد تسجيل تقديرات الرؤساء في الكفاية وإنما حولت التقدير النهائي للكفاية .

(د) ضرورة ذكر وتحديد مبررات حصول الموظف على تقديري (ممتاز أو ضعيف) .

ونلحظ هنا أيضاً اتجاهاً إيجابياً نحو علنية التقارير وإن اقتصرت على الحاصلين على مرتبة ضعيف فقط بالإضافة إلى ضرورة ذكر وتحديد مبررات قوية وموضوعية لحصول الموظف على تقديري (ممتاز) أو (ضعيف) ، وذلك كمحاولة للتقليل من احتمالات التحيز وعدم الموضوعية .

كما نلحظ اتجاهاً سلبياً في تلك السمات وهو المرتبط بتحويل لجنة شئون العاملين (وهي غالباً ما تكون مركزية) وضع التقدير النهائي للكفاية هذا في الوقت الذي لا يوجد من أعضاء تلك اللجنة من يعرف كثيراً من الموظفين الذين تعرض تقاريرهم على اللجنة .. إلا أن ذلك قد يفيد في بحث التظلمات من تقدير الكفاءة ذات مرتبة (ضعيف) ، والتي أوجب هذا القانون إعلان هؤلاء الموظفين الذين حصلوا على تلك المرتبة ، وجعل من حقهم إبداء تظلمهم .

5- قياس كفاءة أداء العاملين في ضوء هذا القانون بما يلي :

(أ) يشمل التقرير السنوي على خمس مراتب هي (ممتاز - جيد - متوسط - دون المتوسط - ضعيف) .

(ب) لفت نظر العامل الحاصل على مرتبة كفاية (دون المتوسط) كتابة مع ذكر المبررات وضم ذلك إلى ملف خدمته .

(جـ) إعلان العامل الذي قدرت كفايته بدرجة (ضعيف) أو (دون المتوسط) بأوجه الضعف في مستوى أدائه لعمله - ويجوز له أن يتظلم من هذا التقدير إلى لجنة شئون العاملين خلال شهر من تاريخ إعلانه به .

ولا يعتبر التقرير نهائياً إلا بعد انقضاء ميعاد التظلم منه أو البت فيه . ويتم ذلك قبل حلول موعد استحقاق العلاوة الدورية التالية .

(د) على لجنة شئون العاملين مناقشة الرؤساء في التقارير السنوية المقدمة منهم عن العاملين ، ولها أن تعتمدها ، أو تعدلها بناء على قرار مسبب .

(هـ) حرمان العامل المقدم عنه تقرير سنوي واحد بدرجة (ضعيف) ، أو تقريرين متتاليين بدرجة (دون المتوسط) من أول علاوة دورية ، ومن الترقية في العام المقدم عنه التقرير .

(و) تختص لجنة شئون العاملين بفحص التقارير السنوية للعامل ، وإذا تبين لها من فحص حالته أنه أكثر ملاءمة للقيام بوظيفة أخرى في ذات الدرجة قررت نقله إليها بدرجته المالية، أما إذا تبين للجنة بعد تحقيقها أنه غير قادر على العمل في أية وظيفة بصورة مرضية ، اقترحت فصله من الخدمة مع حفظ حقه في المعاش أو المكافأة .

(ز) جواز منح العامل الذي قدرت كفايته (ممتاز) في العامين الأخيرين علاوة تشجيعية تعادل العلاوة الدورية المقررة .

ويمكن أن نلحظ في بعض هذه السمات اتجاهاً إيجابياً تمثل في زيادة مدى رتب التقدير لتصبح خمساً بعد أن كانت ثلاثاً ، وإن كانت هذه الزيادة في عدد رتب التقدير تمثل عائقاً في حالة عدم توفر أدوات القياس المناسبة من ناحية ، وعدم تحديد درجة ومستوى الأداء من ناحية أخرى . هذا مع استمرار العامل الذي يحصل على تقدير (ضعيف) ، أو (دون المتوسط) كتابة مع ذكر مبررات حصوله على تلك التقديرات ، حتى يتعرف على نقاط الضعف في أدائه ويحاول ذاتياً ، وبنوع من التوجيه والإرشاد من رؤسائه إلى تلافي أوجه الضعف والقصور . فضلاً عن وجود بعض أنواع العقاب بالنسبة للعامل المقصر ، إلى جانب إتاحة الفرصة لإثابة العامل المجد

6- قياس كفاءة أداء العاملين في ضوء قانون العاملين رقم 47 لسنة 1978 ، والمعدل بالقانون رقم 115 لسنة 1983 ك (15) ، (16)

اتسم نظام تقارير كفاءة أداء العاملين في ضوء هذين القانونين بما يلي :

(أ) تضع السلطة المختصة نظاماً يكفل قياس كفاءة الأداء الواجب تحقيقه بما يتفق مع طبيعة نشاط الوحدة ، وأهدافها ، ونوعية الوظائف بها .

(ب) يكون قياس الأداء بصفة دورية ثلاث مرات خلال السنة الواحدة قبل وضع التقرير النهائي لتقدير الكفاءة - وذلك من واقع السجلات والبيانات التي تعدها الوحدة لهذا الغرض . وكذلك أية معلومات أو بيانات أخرى يمكن الاسترشاد بها في قياس كفاءة

الأداء . إلا أن القانون 115 لسنة 1983 أحدث تعديلاً في هذه الفقرة ليكون "قياس الأداء مرة واحدة خلال السنة قبل وضع التقرير النهائي ..." .

(جـ) يعتبر الأداء العادي هو المعيار الذي يؤخذ به أساساً لتقدير كفاءة الأداء ، وتكون مراتب تقدير الكفاءة (ممتاز - كفء - ضعيف) ، وتم تعديلها بموجب القانون 115 لسنة 1983 لتصبح (ممتاز 90 - 100 - جيد 70 - 89 - متوسط 50 - 69 - ضعيف أقل من 50) .

(د) يكون وضع التقارير النهائية عن سنة تبدأ من أول يوليو حتى آخر يونيو من العالم التالي ، وتقدم خلال شهري سبتمبر وأكتوبر ، وتعتمد من لجنة شئون العاملين خلال شهر نوفمبر ، إلا أن القانون 115 لسنة 1983 أدخل تعديلاً على تلك التوقيتات لتصبح "يكون وضع التقارير النهائية عن سنة تبدأ من أول يناير وتنتهي في آخر ديسمبر وتقدم خلال شهري يناير وفبراير، ويعتمد خلال شهر مارس (حتى تكون جاهزة قبل موعد استحقاق العلاوة الدورية)" .

(هـ) تعلن للعاملين معايير قياس الكفاءة التي تستخدم في شأنهم ، ويقتصر وضع تقارير الكفاءة على العاملين الشاغلين لوظائف من الدرجة الأولى فما دونها .

(و) يكون قياس كفاءة الأداء بالنسبة لشاغلي الوظائف العليا على أساس ما يبديه الرؤساء بشأنهم سنوياً من بيانات تعتمد من السلطة المختصة ، وتودع بملفات خدمتهم .

(ز) يعلن العامل بصورة من تقرير الكفاءة الخاص به بمجرد اعتماده من لجنة شئون العاملين وله أن يتظلم منه خلال عشرين يوماً من تاريخ علمه إلى لجنة تظلمات ثلاثية تنشأ لهذا الغرض .

(ح) يمنح العاملون الذين حصلوا على مرتبة (ممتاز) شهادات تقدير من السلطة المختصة ، وتعلن أسماؤهم في لوحة مخصصة لذلك .

(ط) يحرم العامل المقدم عنه تقرير سنوي بمرتبة (ضعيف) من نصف مقدار العلاوة الدورية ، ومن الترقية في السنة التالية للسنة المقدم عنها التقرير . هذا بالإضافة لبعض جوانب (العقاب) الأخرى التي تضمنتها اللائحة التنفيذية للقانون 46 لسنة 1964 ، والتي لم يرد

مايخالفها في هذين القانونين .

(ي) يشترط في منح العلاوة التشجيعية أن تكون كفاءة العامل قد حددت بمرتبة (ممتاز) عن العامين الأخيرين .

هذا بالإضافة إلى أن القانون قد حدد ما يلي :

ـ لا يجوز تقدير كفاءة العاملين من الفئات المبينة فيما يلي بمرتبة ممتاز ومنهم ما يلي :

(أ) العامل الذي أتيحت له فرصة التدريب ولم ينجزه بنجاح .

(ب) العامل الذي وقع عليه جزاء تأديبي بعقوبة الخصم من أجره أو الوقف عن العمل لمدة تزيد عن خمسة أيام ، وبعض العقوبات الأخرى ، خلال العام الذي يوضع عنه بيان كفاءة الأداء .

ـ ولا يجوز تقدير كفاءة العاملين من الفئات المبينة فيما يلي بمرتبة "جيد أو ممتاز" ومنهم ما يلي :

ـ العامل الذي أتيحت له فرصة التدريب وتخلف عن التدريب - ما لم يكن ذلك بعذر تقبله السلطة المختصة .

ـ العامل الذي وقع عليه جزاء تأديبي بعقوبة الخصم من أجره أو الوقف عن العمل لمدة لاتزيد عن عشرة أيام ، وبعض العقوبات الأخرى .. في العام الذي يوضع عنه التقرير.

ونلحظ في بعض السمات التي تضمنها كل من القانونين 47 لسنة 1978 ، 115 لسنة 1983 بعض الجوانب الإيجابية التي تمثلت فيما يلي :

(أ) العلنية المطلقة لتقارير الكفاءة .

(ب) جواز اختلاف نظم قياس كفاءة الأداء باختلاف المؤسسات وذلك بما يتفق مع طبيعة نشاط الوحدة ، وأهدافها ، ونوعية الوظائف بها .

(جـ) أن الأداء العادي هو المعيار الذي يؤخذ به أساساً لتقدير كفاءة الأداء ، ومن الجدير بالذكر أن هذه هي المرة الأولى التي يذكر فيها مفهوم معيار ينبغي وجوده لاتخاذه أساساً للحكم والتقدير .

(د) ضرورة إعلان العاملين بمعايير قياس الكفاءة التي تطبق بشأنهم .

(هـ) حفز العاملين الذين يحصلون على مرتبة (ممتاز) بمنحهم علاوة تشجيعية إذا توفر لديهم شروط الحصول عليها .

(و) تحديد بعض المعايير والحالات التي لا يجوز فيها تقدير كفاءة بعض العاملين الذين تنطبق عليهم مراتب (ممتاز) أو (جيد) .

وفي الجانب الآخر يمكن أن نلمح بعض الجوانب السلبية في تلك السمات ومن بينها أن قياس الأداء يكون مرة واحدة خلال العام قبل وضع التقرير النهائي ، وذلك إن كان يتم بصفة دورية ثلاث مرات خلال السنة الواحدة .

أما بالنسبة لسلطنة عمان فالملاحظ أن عام 1970 يشكل حداً فاصلاً بين فترتين تاريخيتين في إدارة الموارد البشرية . ففيما قبل عام 1970 كانت هيئات إدارة الموارد البشرية - شأنها شأن أجهزة الدولة الأخرى - تتكون من وحدات قليلة تؤدي مهام الأمن والدفاع وجباية الضرائب ، وكان عدد الموظفين محدوداً وذلك نظراً للدور الذي تقوم به الدولة ، وبالطبع كان هذا الوضع يفتقر إلى أي وجود لنظام خدمة مدنية متكامل . (12 : 38)

وشهدت الفترة التي تلت عام 1970 - وهو العام الذي ارتبط ببدء تحديث المجتمع العُماني - انعطافاً كبيراً وتحولاً نوعياً في تنظيم الجهاز الإداري للدولة على وجه العموم وتنظيم هيئات إدارة الموارد البشرية على وجه الخصوص سواء من حيث الشكل أم المضمون ، حيث شهدت سلطنة عُمان تغييراً مخططاً ومنتظماً في مجال التنمية الوطنية الشاملة ، كما شهدت تغييراً مخططاً ومنتظماً في مجال التنمية الوطنية الشاملة ، كما شهدت تغييراً مخططاً في سياسات تنمية الموارد البشرية ، مثل سياسات تخطيط القوى العاملة وسياسات تدريبها وسياسات توظيفها وسياسات توزيع خريجي المنظمات التعليمية بما يلبي الاحتياجات الفعلية للوزارات .

ولقد ارتبط تطور إدارة الموارد البشرية فيما بعد عام 1975 بالخطط الخمسية للتنمية التي انتهجتها سلطنة عُمان وسار التطور متسلسلاً ومتتابعاً في الخطط الخمسية (3 : 61 - 65) ، (19 : 262-264) . حيث عمدت السلطنة فيما بين عامي 1970 و 1975 إلى التركيز على توفير الهياكل الأساسية التي بدونها لا يمكن القيام بعمليات تطوير وتحديث الدولة ، سواء كانت هياكل تنظيمية إدارية أم

اقتصادية أو بناء هياكل مادية أم إنشاء وزارة الخدمة المدنية لتتولى إدارة الموارد البشرية . وفي عام 1976 نفذت السلطنة أول خطة خمسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية (1976 - 1980) وفقاً للأسس العلمية للتخطيط تحكمها استراتيجية واضحة تهدف إلى تنمية القطاعات الاقتصادية والبشرية ، وقد استفادت هذه الخطة مما توفر لها من إمكانات مادية ناتجة من عائدات النفط الضخمة وفيها تركز النشاط من أجل إقامة البنية الأساسية للاقتصاد العماني وتطوير أداء بنيته البشرية .

وجاءت الخطة الخمسية الثانية (1981 - 1985) لتكمل مسيرة العمل في إقامة مشروعات البنية الأساسية ، كما امتد العمل نحو التركيز على التنمية الاجتماعية والتنمية البشرية التي بدأت مع مسيرة الخطة الخمسية الأولى والاتجاه نحو التنمية الإقليمية لتأخذ الأقاليم نصيبها من التنمية في شكل مشروعات أساسية .

ثم أعقب ذلك وضع الخطة الخمسية الثالثة (1986 - 1990) في ضوء فترة شهدت انهيار أسعار النفط الخام في الأسواق العالمية مما أثر على السياسات التي اقترحتها هذه الخطة ، كما تم تحجيم الإنفاق الجاري وفقاً لضوابط فرضها الانخفاض الحاد في أسعار النفط ، ومن ناحية أخرى وفقاً للأولويات المحددة ولكن بصورة أكثر رشداً واتزاناً .

وتنحو الخطة الخمسية الرابعة (1991 - 1995) إلى التركيز على تنمية الموارد البشرية ووضعها في موقع الصدارة في سلم الأهداف المعلنة للخطة ، ويأتي هذا الاهتمام بتنمية الموارد البشرية لكونها تمثل إحدى المشكلات الرئيسية التي تطرح نفسها على ساحة التنمية الإدارية والاقتصادية ليس في سلطنة عمان فقط ، بل في دول مجلس التعاون الخليجي خاصة والوطن العربي إجمالاً .

وإذا كانت الفترة منذ عام 1970 وحتى الآن شهدت اهتمام المجتمع العماني بتنمية الموارد البشرية والعمل على إدارتها بطريقة علمية فإن هذه الفترة ذاتها شهدت اهتماماً كبيراً موجهاً إلى سياسات إدارة الموارد البشرية على وجه العموم وسياسات تقويم الأداء على وجه الخصوص ، حيث تم وضع عدة نماذج لتقارير الكفاية للعاملين على مختلف وظائفهم ومهنهم وتخصصاتهم ، وشهدت هذه النماذج تطورات فرضتها المتغيرات المجتمعية والمتغيرات المهنية .

والنظرة المتفحصة لما سبق تبين أن **المجتمع المصري والمجتمع العُماني** عمدا في النصف الثاني

من القرن العشرين إلى إنشاء هيئات إدارة الموارد البشرية (الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة ، ووزارة الخدمة المدنية) ، من أجل وضع سياسات التوظيف (اختيار - تعيين - تدريب - ترقية - تقويم أداء ... الخ) وتنظيم وحدات عمل الأفراد وتحديث أساليبها التنظيمية . ويرد هذا التشابه إلى التزام المجتمعين بمفهوم إدارة الموارد البشرية المتمثل في كونها الإدارة المسئولة عن التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة على تعيين العنصر البشري واختياره وتنميته ومكافأته بغرض تحقيق أهداف المنظمة والفرد (30 : 5) . كما يمكن إرجاع ذلك التشابه إلى أن الأصل في هيئات إدارة الموارد البشرية هو اعتبارها أداة تنفيذية للدولة تقوم بترجمة أهدافها إلى خطط ومشروعات ، ومن هنا جاء التفات كل من المجتمعين إلى ضرورة إنشاء جهاز يتولى ترجمة الأهداف المجتمعية إلى خطط ومشروعات ، ولقد تزامن إنشاء هيئات إدارة الموارد البشرية في المجتمعين نتيجة لتوجيههما - مع فارق ليس كبيراً - إلى التنمية الشاملة ووضع الخطط الخمسية التي تحدد الخطوات الإجرائية لإحداث التنمية في كافة القطاعات المجتمعية . ويفسر ذلك أن المجتمعين يهتمان على المستوى النظري بتنمية الموارد البشرية وتخطيط احتياجات الدولة من القوى العاملة وتحديث التشريعات المختلفة التي تحكم العمل في أجهزة إدارة الموارد البشرية بما يتناسب مع التغييرات المستجدة في البيئة المحيطة .

والشاهد أن الممارسة التطبيقية لإدارة الموارد البشرية في المجتمعين تنوء بكثير من أوجه القصور، تنحصر أهمها في عدم وضوح الأهداف التنظيمية ، وجنوح هيئات إدارة الموارد البشرية إلى بيئات تقليدية محافظة ، واتصاف العلاقات بها بالجمود واتسام المناخ بها بالتوجه إلى تثبيط الاتجاهات الإبداعية . الأمر الذي أفضى إلى حجب إدارة الموارد البشرية بالمجتمعين عن الانفتاح على الأساليب والتقنيات الإدارية المعاصرة وأنماط التكنولوجيا التي ابتكرتها ثورة المعلومات . ويفسر ذلك أن النمط الإداري المركزي - الذي يسود المجتمع المصري - يكاد يماثل إلى حد كبير النموذج الإداري البيروقراطي الذي يسود المجتمع العماني والمجتمعات الخليجية على وجه العموم، وهذا النموذج يجمع في طياته مزيج من سمات البيروقراطية والنظم السائدة في المجتمعات البدوية .

والجدير بالذكر أن مصر سبقت سلطنة عُمان في عملية إصدار نماذج تقارير كفاية العاملين على مستوى المجتمع ، وربما يرجع ذلك إلى أن تحديث المجتمع المصري يسبق تحديث المجتمع العُماني بسنوات بعيدة تمتد إلى مطلع القرن التاسع عشر حيث كان مولد الدولة الحديثة في مصر ، على حين أن مولد الدولة الحديثة في سلطنة عُمان جاء في عام 1970 .

ثانياً : المختصون بتقويم أداء المعلم :

من المتفق عليه أن تقويم أداء المعلم يكون من اختصاص المعنيين بعمل المعلم وهم الموجه الفني ومدير المدرسة والمعلم الأول ، باعتبارهم رؤساء المعلم ، كما أنهم أكثر إلماماً بمستوى أداء المعلم ، وربما أعطت هذه المشاركة مؤشرات للموضوعية ودعمت من توفير الطمأنينة في عملية تقويم الأداء. وتؤكد بعض الأدبيات بضرورة إسهام التلاميذ في تقويم أداء المعلم باعتبارهم فئات متأثرة به .

وفي مصر يتولى الموجه الفني (موجه المادة) تقديم النصح والإرشاد للمعلمين في طرق التدريس وتقويم المستوى التحصيلي للتلاميذ وتقويم أداء المعلم ذاته وكتابة تقرير دوري عن المدرسة التي يزورها ورفعه للموجه الفني الأول (22 : 190 - 191) . والملاحظ أن مدير المدرسة يتولى أساساً – عملية وضع تقرير كفاءة المعلم – باعتباره الرئيس المباشر للمعلم ، وذلك بالتعاون مع الموجه الفني للمادة الدراسية التي تعتبر مجال تخصص المعلم . ونظراً لغياب الضوابط أو القواعد التي تنظم وتحدد العلاقة بين كل من مدير المدرسة من جهة والموجه الفني من جهة أخرى عند وضع هذا التقرير وتقويم كفاءة أداء المعلم ، فإنه غالباً ما يكون مدير المدرسة هو أساس وضع التقرير أو المهيمن عليه . وفي ضوء ذلك فإن التقدير الشخصي لمدير المدرسة يكون هو العامل الحاكم والحاسم في تقويم كفاءة أداء المعلم حتى ولو اشترك معه الموجه – على استحياء – في وضع التقرير .

ومن الطبيعي أن ذلك يتنافى مع طبيعة عمل المعلم متعددة الأدوار والمهام والمسئوليات ، والذي ينبغي أن يسهم في تقويمه جميع المتعاملين معه والمتأثرون به ومنه (كالمدير والموجه والمعلم الأول ، بل وحتى تلاميذه) . ولا يترك هكذا للتقدير أو الاعتقاد الشخصي للمدير أو الموجه أو لكليهما دون سند من ضوابط محددة ، ودون الإفصاح عن التفاصيل أو المبررات التي بنى حكمه على

أساسها ، مما قد يثير الشكوك ويبعث القلق في النفوس حول صحة تقديره .

أما بالنسبة **لسلطنة عُمان** فالملاحظ أن المختصين بتقويم أداء المعلم هو موجهو المواد وموجهو الفصول (5 : 35 - 37) ، وكذلك مدراء المدارس وبعض المدرسين ذوي الخبرة الطويلة . وتنحصر مهام موجهي المواد - المرتبطة بتقويم الأداء الوظيفي للمعلم - في توجيه المعلمين ومتابعة أدائهم في الفصول وتقويم أداء المعلمين التابعين لهم . وتتمثل مهام موجهي الفصول - المتعلقة بتقويم أداء المعلم - في القيام بزيارات توجيهية لمتابعة أداء المعلمين وكتابة تقارير تقييم أعمال المعلمين وأيضاً كتابة تقارير فنية عن المشكلات التي تواجه المعلمين .

والملاحظ أن مدير المدرسة في سلطنة عمان يلعب دوراً في تقويم أداء المعلم ، حيث يتولى مدير المدرسة الابتدائية بالإضافة إلى عمله مهمة التوجيه الفني للمعلمين العاملين معه ، وتندرج تحت هذه المهمة عملية تقويم أداء المعلمين ، وعلى مستوى المدرسة الإعدادية والمدرسة الثانوية يؤدي مدير المدرسة هذه المهمة بمساعدة بعض المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (23 : 102) .

ويتضح مما سبق أن ثمة تشابهاً في كل من مصر وسلطنة عمان ، وهو مشاركة أكثر من فرد في عملية تقويم الأداء الوظيفي للمعلم ، على اعتبار أن المفهوم المعاصر للإشراف التربوي - الذي يتوجه إليه كل من المجتمعين على المستوى النظري - يتناول العملية التعليمية بجميع أطرافها وكذلك المسئولين التربويين عنها ، والذين يعمدون إلى مساعدة المعلم على أداء عمله بأفضل صورة ممكنة وإكسابه القدرة على تنفيذ المنهج وتطويره وتوفير البيئة التعليمية الملائمة مما يرفع من كفاءة العائد التربوي ويسهم في تحقيق أهداف النظام التعليمي عامة وأهداف المرحلة التعليمية خاصة على النحو المطلوب . ويعني ذلك أن الإشراف التربوي عملية مستمرة ومتكاملة في آن واحد ، مستمرة لأن القائمين على الإشراف التربوي يتابعون آلية التعليم والتعلم ويؤثرون في الممارسات التعليمية ويطورونها ، ومتكاملة لأنها تدرك تكامل أدوار العاملين داخل المنظمة التعليمية وخارجها وتعاونهم من أجل تطوير العملية التعليمية .

ومن ثم فمصطلح المشرف التربوي لم يعد يقتصر على الموجه الفني فقط ، بل اتسع ليشمل بجانب الموجه كل من مدير المدرسة والمعلم الأول ، وهؤلاء الأفراد عليهم - باعتبارهم قادة

تربويين – الاهتمام بالمعلم والتلميذ والمنهج ، حيث إن المعلم هو الموجه للعملية التعليمية في المسار المرغوب وفقاً للأهداف التربوية المحددة سلفاً ، والتلميذ هو محور هذه العملية والمستفيد الأول منها ، والمنهج هو وسيلة التغيير المأمول في المستوى المعرفي والمهاري للتلميذ .

والإشراف التربوي على هذا النحو هو عملية تعاونية تشخيصية وتحليلية وعلاجية تستهدف تطوير الخدمة التعليمية المقدمة للتلاميذ ، وفي الوقت ذاته تستهدف تطوير أداء المعلم وتبصيره بأفضل السبل لزيادة فعاليته واستثمار طرق التدريس الفعالة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية . وبذلك يخرج مفهوم تقويم أداء المعلم من حدود التفتيش والمراقبة وتصيد الأخطاء إلى حدود التوجيه والتنمية المستمرة للمعلم ، وتحسين أدائه المهني داخل حجرة الدراسة وإكسابه الخبرات النظرية والمهارات العملية المتعلقة باستثمار الإمكانات المادية بطريقة فعالة وكذلك دعم الإيجابيات وعلاج السلبيات .

وعلى صعيد آخر يوجد اختلاف أو تفاوت في كفايات المختصين بتقويم أداء المعلم في بلدي الدراسة ، وربما يوضح ما سبق أن هذه الكفايات في المجتمع العماني تفوق مثيلاتها في المجتمع المصري . وغالبية الظن أن السبب الذي يكمن وراء ذلك هو ظروف المجتمع العماني الحالية والمرتبطة باعتماده في معظم الوزارات وبخاصة وزارة التربية والتعليم على العاملين الوافدين إما على سبيل الإعارة أو التعاقد وبخاصة في وظائف التوجيه التربوي وقدامى المعلمين وكثير من مديري المدارس ، ومع ما يرتبط بذلك من تطبيق جدي لمبدأ الحافز والثواب والعقاب ، فضلاً عن اختيار هؤلاء وفق أفضل المعايير التي تناسب طبيعة عملهم ومتطلباتها المهنية .

بيد أن كلا المجتمعين لم يصل بعد إلى توافر كفايات المشرف التربوي – كما جاء ذكرها في القسم الأول – في جميع القائمين على تقويم أداء المعلم . وغالبية الظن أن السبب في ذلك يكمن في أن الإشراف التربوي بمفهومه المعاصر والشامل مازال حبيس المستوى النظري ولم يتجاوزه إلى الواقع التطبيقي وبالتالي فإن ممارسات الإشراف التربوي لم تصل بعد إلى المكانة المفترض أن تكون عليها طبقاً للمفهوم النظري الذي ينتهجه المجتمعان ، ومن جانب آخر فإن عملية إعداد وتدريب المشرف التربوي بهما مازالت بحاجة إلى التطوير حتى تكسبه تلك الكفايات ، ومن

جانب ثالث أن معتقدات وأفكار القائمين على نظام الإشراف التربوي بهما مازالت تحد بدرجة أو بأخرى من أعمال مفهوم الإشراف التربوي المعاصر على النحو الإجرائي المطلوب .

القسم الثالث

نماذج تقويم أداء المعلم في كل من مصر وعُمان

ذخرت الأدبيات التربوية بالعديد من المحاولات لتطوير أساليب وطرق تقويم أداء المعلمين ، توخياً لمزيد من الموضوعية ، والتوصل إلى نتائج أكثر دقة ، لذلك تعددت نماذج تقويم أداء المعلم ، وتطورت نتيجة اكتشاف مؤشرات جديدة لبيئة المنظمات التعليمية - سواء الداخلية أم الخارجية - على أساليب العمل التعليمي وإجراءاته ونظمه .

أولاً نمذجة تقويم الأداء :

نص **قانون العاملين المدنيين في مصر** رقم 47 لسنة 1978 والمعدل بالقانون 115 لسنة 1983 على ترك الحرية للسلطة المختصة في وضع النظام الذي يكفل قياس الأداء الواجب تحقيقه بما يتفق مع طبيعة نشاط الوحدة الإدارية ، وأهدافها ، ونوعيات الوظائف بها (14 : مادة 28) ، ويعد هذا التوجه منطقياً لأنه يعطي الجهة الإدارية الحرية في وضع النماذج التي تتلاءم وطبيعة نشاطها ، ويسمح هذا التوجه بالمرونة في تغيير النماذج كلية أو بصورة جزئية طبقاً لمقتضيات المؤثرات المحيطة ، كما أنه يساعد على تحقيق أفضل النتائج .

والواضح أن قانون العاملين المدنيين سالف الذكر أوجب ضرورة اختلاف نظم وأساليب قياس كفاءة العاملين باختلاف أهداف وطبيعة ونوعية الوظائف ، وذلك حتى تشتمل تلك النظم والأساليب على أهم الخصائص والمواصفات المرتبطة بتلك الوظائف ذاتها ، كما تتضمن كذلك تلك المهام والمسئوليات وأنماط الأداء المرتبطة بمن يشغل هذه الوظائف ، بالإضافة إلى أهم سماته ومؤهلاته وقدراته الشخصية ، حيث إن كل هذه الجوانب مجتمعة تؤثر إلى حد كبير في عمليات الأداء وموضوعية قياسه ، هذا إلى جانب ثقة العامل ذاته ، وشعوره الشخصي في موضوعية نظم وأساليب القياس على اعتبار أنها قد صممت خصيصاً لقياس أدائه هو في وظيفته التي يشغلها ،

وفي ضوء أهداف وطبيعة ونـوعية هذه الوظيفة أو تلك . كما أن تحقيق ذلك يـكفل قدراً كبيراً من الحيـدة ، وقدرة ومـهارة لازمتين لـلرئيس المباشر فـي هذه الوظيفة ، تمكـنه من التقديـر الموضوعي لعناصر ومفردات أسلوب القياس .. حيث يسـهم هذا كله في تحقيق الفلسفة والأهداف وجوانب الأهمية التي تكمن في وجود تطـوير نظم وأساليب تقويم كفاءة أداء العاملين ، والتي تتمـثل فيما يلي : (6 : 278 - 291) ، (21 : 476 - 482)

1- توحيد الأسس والأساليب عند تقدير أو قياس كفاءة العاملين ، مما يوحد بالتالي إجراء هذا التقرير أو القياس .
2- تساعد على قياس مدى تقدم العامل أو تخلفه في عمله بمعايير أو أوزان مادية معينة .
3- تسـاعد في الحكم على مـدى تحقـيق التـوازن اللازم بين متطلبـات العمل ، ومـؤهلات أو خصائص الموارد البشرية الضرورية لإتقان هذا العمل .
4- تسهم في أوجه القوة أو الضعف في العامل وأدائه مما يتيـسر معه اتخاذ الإجراءات الكفيلة بزيادة ودعم الأولى وعـلاج وتدارك الثـانيـة وذلك من خـلال برامج التـدريب التي تتـفق وطبيـعة العمل من ناحـية ، والعامـلين من ناحية أخـرى ، ودفع الأفراد إلى تحسين وتنمـية أنفسهم من ناحية ثالثة .
5- تسهم في تحديد ومعرفة من يستحق الترقية المادية والأدبية .
6- يمكن من خلالها اكتشاف ذوي المواهب والكفاية العالية .
7- تتخذ نتائجها أساساً لفصل الأفراد الذين لا يصلحون للعمل .
8- مـساعـدة الإدارة في معـرفـة درجة عـدالة المشـرفين والرؤساء المبـاشـرين في الحكم على مرؤوسيهم .
9- مـساعـدة الإدارة في توجـيـه كل فرد إلى الـوظيفـة أو نوع العـمل الذي يتناسب وقـدراته وكفاياته .

وعلى الرغم من تأكـيـد قـانون العامـلين على وجـوب الاختـلاف في نماذج تقـويم الأداء بين المنظمات المجتمـعية ، إلا أنه بالرجوع إلى بعض النماذج المستخـدمة في بعض الإدارات الحكومية

المصرية نجد أنها تكاد تتماثل ، حيث لا توجد سوى اختلافات بسيطة بين النماذج وبخاصة في الأوزان المعطاة للعناصر المختلفة ، وجميعها تكاد تكون متطابقة مع النماذج المستخدمة في الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة ، وربما يرجع ذلك إلى قلة المتخصصين في تصميم نماذج التقويم بالهيئات الحكومية المختلفة (20 : 24) ، لذلك نجد أن وزارة التربية والتعليم المصرية بكافة أجهزتها وإداراتها تطبق استمارة تقويم أداء العاملين - التي صممها الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة - لكي تسترشد بها الوزارات المختلفة في تصميم أساليب وأدوات تكون أكثر مناسبة للتوافق مع أهداف وطبيعة ونوعية الوظائف في كل وحدة من وحدات الجهاز الإداري بالدولة ، بل ولتتعدد أساليب وأدوات القياس داخل الوحدة الإدارية الواحدة حتى نضمن اشتمال تلك الأساليب والأدوات على العناصر والمفردات والمهام المميزة لكل وظيفة على حدة . هذا ويمكن أن يترتب على تطبيق وزارة التربية والتعليم لهذا الأسلوب غير المنطقي أو العلمي في قياس وتقويم كفاءة أداء العاملين بها - وبخاصة المعلمين - ألا تستفيد الوزارة من تحقيق أهداف القياس والتقويم العلمي لكفاءة أداء العاملين سواء على مستوى الوظائف أم على مستوى العاملين فيها ، بل وقد يؤدي ذلك إلى أن ينظر المسئولين والعاملون في الوزارة إلى تقويم الأداء - على الرغم من أهميته القصوى - باعتباره عملية شكلية بحتة لا قيمة لها ولا وزن ولا يترتب على نتائجها أية آثار ، وذلك لأن أدوات القياس تعتبر غير ملائمة لتعددية وطبيعة أدوار المعلم ، وما يرتبط بكل منها من مهام ومسئوليات متعددة ومختلفة سواء كان ذلك داخل الفصل أم خارجه وداخل المدرسة أم خارج المدرسة ، فضلاً عن التحليل الدقيق لكل ما سبق تحليلاً علمياً واضحاً ومحدداً .

وعلى وجه العموم يمكن إجمال الأسلوب الحالي في تقويم أداء المعلمين في جمهورية مصر العربية في النقاط التالية : (أنظر ملحق 1)

1- يطلق على الأداة "تقرير كفاية العاملين" ويأخذ صفة نموذج (أ) ونموذج (ب) وهي مخصصة للعاملين في كل من الوظائف الفنية ، الإدارية ، والمكتبية بمختلف نوعياتها ومستوياتها ، وتحوي ما يلي :

(أ) البيانات العامة الخاصة بصاحب التقرير .

(ب) الجزاءات التي وقعت عليه خلال فترة التقرير .

(جـ) الموقف من التدريب .

2- تشمل عناصر التقرير ما يلي :

(أ) الأداء والإنتاج (50 درجة) : الإلمام بالعمل (30 درجة) - الكم والدقة (10 درجات) - الاطلاع والنشاط (5 درجات) - الابتكار والتجديد (5 درجات) .

(ب) السلوك والشخصية (20 درجة) : الانضباط والسلوك (5 درجات) - مدى تحمل المسئولية (5 درجات) - المظهر الشخصي (5 درجات) - العلاقة بالرؤساء والمرؤوسين (5 درجات) .

(جـ) التدريب والقيادة (30 درجة) : الاستفادة من التدريب (10 درجات) - القدرة الإشرافية (20 درجة) .

3- تتمثل التقديرات فيما يلي :

(أ) يكون التقرير بمرتبة "ممتاز" إذا تراوح التقرير العددي للدرجات بين 90 - 100 درجة .

(ب) يكون التقرير بمرتبة "جيد" إذا تراوح التقرير العددي للدرجات بين 70 - 89 درجة .

(جـ) يكون التقرير بمرتبة "متوسط" إذا تراوح التقرير العددي للدرجات بين 50 - 69 درجة .

(د) يكون التقرير بمرتبة "ضعيف" إذا كان التقدير العددي للدرجات أقل من 50 درجة .

والملاحظ على استمارة تقويم أداء المعلمين في مصر ما يلي :

- يتم تطبيقها على جميع الوظائف الفنية - بما فيهم المعلمون - والإدارية ، والمكتبية .

- تتضمن ثلاثة جوانب فقط في التقويم لكل الفئات السابقة وهذه الجوانب هي (الإنتاج والأداء ويخصص له خمسون درجة والسلوك والشخصية ويخصص له عشرون درجة ، والتدريب والقيادة ويخصص له ثلاثون درجة) .

- تعتمد على أساس من التقدير العام المرتبط بمحاور شديدة العمومية بحيث يصعب تحديدها وتطبيقها على المعلم في ضوء طبيعة ونوعية أدواره ومهامه ومسئولياته وما يرتبط بها من أنشطة .

- أن جوانب ومحاور التقويم في الأداء تتضمن بعض المجالات التي تتسم بعموميتها أيضاً ،

وصعوبة الاتفاق حول معاني مفاهيمها ومدلولاتها كالشخصية ، والمسئولية ، والنشاط ، والابتكار ، والتجديد ، والقيادة .. إلخ ، بما يزيد الأداء غموضاً وضبابية من ناحية ، وصعوبة في استخدامها وتطبيقها من ناحية ثانية ، وعدم القدرة على الاستفادة من نتائج هذا التطبيق من ناحية ثالثة .

وبعبارة أخرى فإن النظرة المتفحصة للاستمارة السابقة تبين أنها اشتملت على عدة جوانب ، والملاحظ أن تلك الجوانب لم تشتمل إلا على نشاط واحد من الأنشطة التي يجب أن يمارسها المعلم ، وهو ما يتعلق بقيادة التلاميذ وتوجيههم وإرشادهم ، في حين أن هذه الجوانب قد أغفلت عدداً من الأنشطة المهمة الأخرى في عمل المعلم مثل تحديد الأهداف التعليمية ، وتخطيط المواقف التعليمية ، والاتصال التربوي الفعال ، وتقويم البرامج الدراسية . ومن الجدير بالذكر أن الموجه الفني يضع تقريراً فنياً يضمنه ملاحظاته المتعلقة بأداء المعلم أثناء زيارته الصفية ، ويتم نسخ هذا التقرير أو ملخص له في سجل زيارات المدرسة ليطلع عليه المعلم ، ويتعرف على الإيجابيات والسلبيات وسبل العلاج الواجب اتباعها .

أما **بالنسبة للوضع في سلطنة عُمان** فإنه يشير إلى تعدد النماذج التقويمية وتنوعها ، سواء تلك التي تستخدم في تقويم أداء الموظفين بمختلف فئاتهم في وزارة التربية والتعليم أم تلك التي تستخدم في تقويم أداء المعلم ذاته ، وفيما يلي بيان بالنماذج المطبقة (29 : 43 - 44)

1- نموذج تقرير كفاية الموظف في وزارة التربية والتعليم (ملحق رقم 2)

2- نموذج (4) تقويم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس (ملحق رقم 3)

3- استمارة متابعة مدير المدرسة للمعلم داخل الصف وخارجه (ملحق رقم 4)

4- استمارة زيارة توجيهية صفية (ملحق رقم 5)

وبالنسبة لنموذج تقرير كفاية الموظف في وزارة التربية والتعليم فإنه يتكون من أربعة أجزاء : يحتوي الجزء الأول منها عدة عناصر هي (بيانات شخصية عن الموظف - الدورات التدريبية التي التحق بها خلال العام - المكافآت التشجيعية وخطابات الشكر - الجزاءات وخطابات التنبيه) . ويتضمن الجزء الثاني عناصر تقويم الموظف ، والتي تنحصر في العمل والإنتاج ، والقدرات

الذاتية ، والسلوك الشخصي ، والالتزام بواجبات الوظيفة ، واحترام مواعيد العمل ، كما يتضمن هذا الجزء مكاناً لملاحظات كل من الرئيس المباشر ، والرئيس الأعلى ، فضلاً عن خانة (مكان) لتوقيع الموظف بالعلم بعد اطلاعه على تقدير كفايته .

ويختص الجزء الثالث بمراجعة واعتماد لجنة شئون الموظفين .

أما الجزء الأخير فيتعلق باعتماد رئيس الوحدة .

أما بالنسبة للنموذج (4) تقويم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس (نموذج تقويم أداء المعلم) فيتكون من عدة جوانب ، ويعهد إلى كل من الموجه الفني ، ومدير المدرسة بالمشاركة في ملأ هذا النموذج . ويتضمن الجانب الأول معلومات أساسية ، ممثلة في زمان التقرير ومكان العمل ، واسم المعلم ، وبياناته ، والمواد والصفوف التي يدرسها ، ومؤهلاته العلمية ، والدورات التدريبية التي شارك فيها خلال السنوات الثلاث الأخيرة .

بينما يتضمن الجانب الثاني القدرات الذاتية ، والسلوك الشخصي ، وتشمل عناصر التقويم في هذا الجانب كلا من الاهتمام بالمظهر ، وتقبل التوجيه ، والإرشاد ، والعلاقات مع الرؤساء والزملاء ، والعلاقات مع أولياء الأمور ، والطلاب ، وقوة الشخصية ، وإدارة الصف ، والرغبة في التجديد في أساليب العمل والنشاط الاجتماعي المدرسي والبيئي ، والحرص على النمو المهني . أما الجانب الثالث فيشمل كفاءة الأداء وذلك من خلال عدة عناصر هي :

التحضير لموضوعات الدروس ، والتمكن من المادة العلمية ، وحسن استخدام طرق ووسائل التدريس والمهارة في تقويم أداء الطلاب ، والاهتمام بالأنشطة المرتبطة بالمقررات الدراسية ، واستخدام اللغة السليمة ، والالتزام بخطة العمل السنوية ، والقدرة على المبادأة والابتكار والإسهام في التطوير ، والاهتمام بسجلات المستويات الشهرية وتوظيفها ، والمواظبة على العمل والالتزام بمواعيد الدوام الرسمي .

ويتضمن الجانب الأخير التقدير الكلي للمعلم ، ويضاف لذلك توصيات كل من الموجه ومدير المدرسة ، وملاحظات لجنة شئون الموظفين ، وينتهي النموذج باعتماد رئيس الوحدة .

ويتضح من العرض السابق للنموذجين ما يلي :

(أ) أن كل نموذج قد تم إعداده لتحقيق أهداف معينة ، مرتبطة بتقويم أداء شاغل وظيفة معينة ، تختلف في طبيعتها ومواصفاتها عن الوظيفة أو الوظائف الأخرى .

(ب) أن كل نموذج في سعيه لتحقيق ما سبق قد تضمن عدة مكونات وعناصر ترتبط إلى حد كبير بطبيعة الأنشطة الأدائية - وبخاصة فيما يتعلق بتقويم أداء المعلم حيث اشتمل نموذج تقويم أداء المعلم على غالبية الأنشطة الإدارية التي ينبغي على المعلم ممارستها سواء بشكل مباشر أم غير مباشر .

وبالنسبة لاستمارة "متابعة مدير المدرسة للمعلم داخل الصف وخارجه" ، والتي تمثل أداة من الأدوات الرئيسية لتقويم أداء المعلم في سلطنة عُمان ، ويتولى تعبئتها مدير المدرسة ، فهي تتكون من أربعة عناصر أساسية هي :

(التخطيط للدرس - النشاطات التعليمية - شخصية المعلم - الرجع الميداني) ويتضمن كل عنصر من تلك العناصر الأربعة عدداً من الأنشطة والمواقف الأدائية للمعلم والتي ترتبط بشكل وثيق بكل عنصر ، سواء تمثل ذلك في تخطيط المواقف التعليمية ، أم بناء شبكة فعالة للاتصال التربوي ، فضلاً عن قيادة التلاميذ وتوجيههم وإرشادهم ، وتقويمهم .

أما بالنسبة لاستمارة "زيارة توجيهية صفية" والتي تمثل الأداة الثالثة من أدوات تقويم المعلم في سلطنة عمان ، والتي يتولى تعبئتها الموجه الفني ، ويوقع عليها مدير المدرسة ، فهي تشتمل على ثلاثة جوانب هي :

الجانب الأول : ويتعلق بتقويم مرحلة تخطيط الموقف التعليمي .

الجانب الثاني : ويتعلق بتقويم مرحلة تنفيذ الموقف التعليمي .

الجانب الثالث : ويتعلق بما تسفر عنه مرحلة اجتماع ومناقشة المعلم مع الموجه بعد الزيارة الصفية من جاونب إيجابية أو سلبية ، واقتراح خطة محددة الجوانب لتطوير أداء المعلم بالإضافة إلى أية ملاحظات أخرى يرى الموجه إضافتها .

وخلاصة ما سبق أن تقويم أداء المعلم في جمهورية مصر العربية يتم من خلال استمارة واحدة فقط يتولى الاشتراك في تعبئتها كل من مدير المدرسة والموجه الفني ، بالإضافة إلى كتابة تقرير فني

يدونه الموجه الفني في سجل زيارات الموجهين بالدمرسة بعد الانتهاء من زياراته الصفية . والملاحظ أن هذه الاستمارة الوحيدة هي ذاتها التي صممها الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة ، لكي تسترشد بها الوزارات في تصميم أدوات وأساليب تقويم أداء العاملين بها بما يتناسب مع أهداف وطبيعة ونوعية الوظائف التي تشتملها هياكلها التنظيمية ، بل إن هذه الاستمارة الوحيدة ذاتها تستخدم لتقويم أداء كل من المعلم ، والعاملين في الوظائف الفنية ، والإدارية ، والمكتبية ، دون تغيير أو تعديل في بنودها .

بينما نلحظ في سلطنة عمان تعدد نماذج تقويم أداء المعلم حيث بلغت ثلاثة نماذج متكاملة ، يختص بتعبئتها كل من الموجه الفني ، ومدير المدرسة ، وربما يسترشد في الحكم على بعض بنود تلك النماذج بآراء المعلمين ذوي الخبرة الأطول في التدريس . كما أنه يوجد اختلاف واضح بين نماذج تقويم أداء المعلم ، وبين نماذج تقويم أداء الموظفين الآخرين في الوزارة سواء الذين يعملون في وظائف فنية أم إدارية أم مكتبية وذلك نظراً للتفاوت الواضح في طبيعة ومواصفات وخصائص كل من تلك الوظائف ، وبينها جميعاً وبين وظيفة وأدوار المعلم .

وربما يعود تفسير الخلاصة السابقة إلى الاختلاف في النظرة إلى مفهوم الإشراف التربوي في كل من مصر وسلطنة عمان حيث تتبنى الأخيرة المفهوم الشامل للإشراف التربوي والذي ينظر إلى العملية التعليمية على أنها وحدة متكاملة الأجزاء ، وأن أداء المعلم كذلك يعتبر وحدة متكاملة الأجزاء يتضمن ثلاثة جوانب بكفاياتها المتعددة (المعرفية ، والأدائية ، والإنتاجية) ، ومن ثم وجب تعدد كل من النماذج التقويمية للأداء وكذلك تعدد القائمين بعملية التقويم .

وعلى صعيد آخر فإن معتقدات القائمين على إدارة الموارد البشرية في كل من المجتمعين فيما يتعلق بفائدة تقويم أداء المعلم ، يمكن أن تتخذ سبيلاً لتفسير ما سبق ، فغالبية الظن أن معتقدات القائمين على ذلك الأمر في سلطنة عمان تتسق مع ما ينبغي أن يكون عليه مفهوم تقويم الأداء ، ومع ما ينبغي أن يترتب على ذلك من فوائد سواء على المعلم أم على العملية التعليمية ككل ، أم اختيار الأفراد الصالحين للترقية ، واستنباط أسس موضوعية تتخذ كمعايير للتنافس بين الأفراد ، ومساعدة المشرفين على تفهم المرؤوسين ، وتحديد الاحتياجات التدريبية ، فضلاً عن التخطيط

العلمي للقوى العاملة ، وتحديد الكوادر التي تشغل المناصب القيادية .

ثانياً : محتوى النماذج وتقديراتها :

تتفق **جمهورية مصر العربية ، وسلطنة عُمان** على تقسيم نماذج تقويم أداء المعلم (النموذج المستخدم في مصر ، والنماذج الثلاثة المستخدمة في سلطنة عمان) إلى عدة أقسام ، قد تتماثل في عناوينها ، ولكنها تختلف في عناصرها ، وينسحب ذلك أيضاً على تقديرات النماذج المستخدمة في تقويم أداء المعلم ويتضح ذلك من خلال ما يلي :

1- البيانات الأساسية :

تتضمن النماذج بعض البيانات عن المعلم مثل (الاسم ، وتاريخ الميلاد ، والمؤهل وتاريخه ، وتاريخ التعيين ، ومسمى الوظيفة التي يشغلها ، والمواد والصفوف التي يدرسها ، والدورات التدريبية التي شارك فيها ، واسم المدرسة والمنطقة التعليمية) .

ويلاحظ أن نموذج مصر يضيف بياناً بالجزاءات التي وقعت على المعلم - ويحبذ حذف هذا البيان أسوة بما هو متبع في معظم دول العالم (20 : 24 - 25) ، وذلك لأنه من المفترض أن كلا من الموجه الفني أو المدير يتابع المعلم ويسجل نتائج متابعته له بصفة مستمرة ، طيلة العام المحرر عنه نموذج تقويم الأداء ، ويتطلب ذلك أن يكون الموجه أو المدير ملماً بالجوانب الإيجابية والسلبية وأسباب كل منها ، ومن ثم فلا حاجة له لبيان الجزاءات ، وربما يؤدي وجود هذا البيان إلى تقييد تقدير المدير أو الموجه ، بمعنى تخوفه من منح تقدير عال للمعلم ذي الأداء المتميز ، لا لشئ إلا لأنه سبق مجازاته في أمر ما . أو قد يؤدي إلى لجوء المدير أو الموجه إلى تخفيض الدرجات أو مستوى التقدير لجميع عناصر النموذج ، الأمر الذي يفقد النموذج ، والقائم بالتقويم ، مصداقيتهما ، وموضوعيتهما .

2- عناصر التقويم :

تتفق نماذج تقويم أداء المعلم في البلدين في احتوائها على عدة عناصر لتقويم الأداء ، تعكس مجموعة من المعايير والمقاييس المرتبطة بهذا المجال ، وعلى وجه العموم توجد عدة جوانب للتشابه والاختلاف بين هذه العناصر ، وربما تمتد بعض أوجه الاختلاف إلى مكونات العناصر ذاتها .

فنلحظ أن أهم جوانب التشابه في عناصر تقويم أداء المعلم بالبلدين تتمثل فيما يلي :

التدريب ، والصفات الشخصية للمعلم ، والعلاقات مع الآخرين .

وتحتوي العناصر المرتبطة بالتدريب على تحديد الدورات التدريبية التي شارك فيها المعلم ، ومدة كل منها ، والجهة المنظمة لها ، ومسمى الشهادة التدريبية ، والاستفادة من التدريب . بينما تحتوي العناصر المرتبطة بالصفات الشخصية على الانضباط ، والسلوك ، ومدى تحمل المسئولية ، والمظهر الشخصي ، والحرص على النمو المهني ، وتقبل التوجيه والإرشاد والمشاركة في النشاط المدرسي والبيئي .

وتحتوي العناصر المرتبطة بالعلاقات مع الآخرين على العلاقة مع الرؤساء والزملاء ، والمرؤوسين ، وأولياء الأمور ، والتلاميذ .

وبصفة عامة فإن هذا التشابه قد يصل في بعض الأحيان إلى درجة التطابق وفي البعض الآخر يكون بدرجة متوسطة أو ضعيفة .

بينما نلحظ أن أهم جوانب الاختلاف في عناصر تقويم أداء المعلم بالبلدين تتمثل في العناصر المتعلقة بقياس الأداء الوظيفي فالنموذج المصري وضع مجموعة من العناصر تمثلت فيما يلي :

الإلمام بالعمل ، والكم والدقة ، والاطلاع والنشاط ، والابتكار والتجديد . على حين تضمن النموذج العماني عدة عناصر تمثلت فيما يلي :

مجموعة من العناصر تدور حول التحضير لموضوعات الدروس ، والتمكن من المادة العلمية ، وحسن استخدام طرق ووسائل التدريس ، والمهارة في تقويم أداء التلاميذ والاهتمام بالأنشطة المرتبطة بالمقررات الدراسية ، واستخدام اللغة السليمة ، والالتزام بخطة العمل السنوية ، والقدرة على المبادأة ، والابتكار والإسهام في التطوير ، والاهتمام بسجلات المستويات الشهرية وتوظيفها ، والمواظبة على العمل والالتزام بمواعيد الدوام الرسمي .

والواضح أن العناصر المتعلقة بقياس الأداء الوظيفي في النموذج العُماني أكثر اتساقاً وارتباطاً بوظيفة المعلم ، وتقيس بالفعل أداءه ربما بدرجة أفضل من مثيلتها في النموذج المصري ، وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن النموذج العماني قد صمم خصيصاً لقياس أداء المعلم ، وذلك على

النقيض من النموذج المصري والذي تم تصميمه في الأصل للاسترشاد به في بناء نماذج لتقويم أداء المعلم ، ولم يصمم خصيصاً لقياس أو تقويم هذا الأداء وتبين مضاهاة عناصر نماذج تقويم أداء المعلم في البلدين أن النماذج المستخدمة في سلطنة عمان قد أدرجت عدداً من العناصر التي لم ترد في النموذج المصري ، وهي المرتبطة بتقويم مرحلة تخطيط الموقف التعليمي ، وتقويم مرحلة تنفيذ الموقف التعليمي والنشاطات التعليمية التعلمية ، وهنا نلمح مرة أخرى مدى انعكاس التوجه العماني نحو مفهوم الإشراف التربوي الشامل على تصميم نماذج تقويم أداء المعلم .

ومن الأهمية بمكان أن نوضح أن نماذج أداء المعلم في عمان - على خلاف النموذج المصري - تضيف قسماً خاصاً بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء المعلم ، والخطة المقترحة لتحسين أدائه ، ويفيد هذا القسم في حصر النواحي الإيجابية للمعلم والتي تميزه عن أقرانه ، وكذلك تحديد النواحي السلبية التي تؤثر على عمله ، وربما لم يأت ذكرها في متن النماذج ، فضلاً عن وجوب طرح خطة علاجية لتطوير أداء المعلم في ضوء تلك الجوانب الإيجابية والسلبية في أدائه ، وربما يكون هذا الجزء ترجمة حقيقية لدرجة تقدم مفهوم الإشراف التربوي في سلطنة عمان نحو مفهوم الإشراف الشامل .

أما بالنسبة لتقديرات عناصر تقويم الأداء في البلدين ، فالواضح أن المجتمع المصري مازال يأخذ في نموذجه بالمقياس الكمي العددي ، حيث تكون النهاية القصوى مائة درجة ، توزع على الجوانب الأساسية للنموذج بطريقة نسبية .. كما أن نموذج تقويم أداء المعلم في سلطنة عمان اعتمد أيضاً المقياس الكمي ، غير أن استمارة "متابعة مدير المدرسة للمعلم داخل الصف وخارجه" وكذلك استمارة "زيارة توجيهية صفية" قد استخدمتا المقياس الوصفي . وبذلك نلحظ اعتماد النماذج العمانية على كل من المقاييس الكمية والوصفية ، بينما اعتمد النموذج المصري على المقاييس الكمية فقط . وربما يرجع ذلك إلى اختلاف مفهوم التقويم بصفة عامة ، وتقويم الأداء بصفة خاصة في كلا المجتمعين .

ويمكن أن نلحظ مما سبق وجود اتفاق عام بين نماذج تقويم أداء المعلم في البلدين ، يتمثل في تنوع جوانب التقويم ، وأن النموذج المصري قد تغاضى عن معظم الأنشطة التي يمارسها المعلم ،

حيث اقتصر على قيادة التلاميذ وتوجيههم وإرشادهم ، في حين أنه أغفل عدة أنشطة أخرى تعد من صلب عمل المعلم مثل تحديد الأهداف التعليمية ، وتخطيط المواقف التعليمية ، والاتصال التربوي الفعال ، وتقويم البرامج الدراسية وربما يرجع ذلك إلى الهدف الأصلي الذي من أجله تمت تصميم النماذج في كلا البلدين . لذلك جاء النموذج المصري خالياً من العديد من مكونات منظومة أداء المعلم .

بينما نلحظ أن النماذج المستخدمة في تقويم أداء المعلم في سلطنة عمان قد أصابت في اشتمالها على أنشطة الأهداف التعليمية ، والاتصال التربوي ، وعدة أنظمة ومكونات فرعية من منظومة أداء المعلم ، إلا أنها لم تتضمن مكون الفعالية العامة للمعلم كما سبق عرضه في منظومة أداء المعلم .

وفي ضوء ما سبق عرضه من مكونات لمنظومة أداء المعلم ، وما تم طرحه من أنشطة وممارسات مرتبطة بأداء المعلم داخل وخارج الصف الدراسي ، فضلاً عما تم عرضه من نماذج لتقويم أداء المعلم في كل من مصر وسلطنة عمان وما بين تلك النماذج من أوجه تشابه أو اختلاف ، فإنه يمكن الإفادة من ذلك كله في محاولة التوصل إلى تقويم أكثر فعالية لأداء المعلم بمراعاة عدد من المحددات التي ينبغي وضعها في الاعتبار عند تقويم أدائه وترتبط بتساؤل سوف تجيب عليه الوريقات الأخيرة من هذا البحث وهذا التساؤل هو ما محددات فعالية تقويم أداء المعلم؟

القسم الرابع

محددات التقويم الفعال لمنظومة أداء المعلم

تتعدد المتغيرات المؤثرة في عملية تقويم أداء المعلم والتي تستهدف تحديد مدى صلاحيته للقيام بمهام وظيفته ، ومدى ومستوى أدائه لمهامه ومسئولياته المرتبطة بأدواره المتعددة والمتغيرة ، فضلاً عن تحديد مدى درجة تعاونه مع زملائه ورؤسائه ، بالإضافة إلى تعرف درجة ونوع سلوكه مع تلاميذه، مع ضرورة تحديد كم ونوع القدرات المتوافرة لديه والتي تؤهله لشغل وظيفة أعلى .

ومن ثم فلابد من النظر إلى تقويم أداء المعلم على أنه منظومة تتكون من عدة مكونات أو نظم

فرعية تتفاعل فيما بينها وتتكامل معاً طبقاً لمحددات معينة ، تستند إليها فعالية عملية تقويم منظومة أداء المعلم ، وتتوقف عليها دقة هذه العملية ، وسلامة نتائجها وآثارها .

وتتمثل أهم تلك المحددات في الآتي :

1- ضرورة وجود أكثر من نموذج لتقويم أداء المعلم بحيث يتم تصميمها خصيصاً لهذا الغرض في ضوء خصائص ومواصفات ومهام ومسئوليات المعلم ، والمرتبطة بأدواره المتعددة والمتغيرة ، وعلى ألا يقل عدد هذه النماذج عن اثنين يتولى تعبئة أحدهما الموجه الفني خلال زياراته الصفية ، بينما يتولى تعبئة الثاني مدير المدرسة وذلك من خلال متابعته المستمرة للمعلم داخل وخارج الصف ، هذا ويمكن استيفاء تلك النماذج أكثر من مرة خلال العام الدراسي ، ثم يحسب متوسط التقديرات الكمية ، والوصفية لتحديد التقدير النهائي لأداء المعلم .

2- تعديل النظرة إلى تقويم أداء المعلم والتأكيد على أنه لا يستهدف تحديد نقاط القوة والضعف في أدائه من أجل المحاسبة فقط ، وإنما بهدف التطوير ، كما أنه يستهدف تحديد وتحليل أية مشكلات وظيفية والعمل على حلها ، فضلاً عن إمكانية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين .

3- دقة المعلومات وتكاملها وموضوعيتها حيث يعتبر ذلك محدداً أساسياً لنجاح عملية التقويم . ويتطلب الحصول على المعلومات بالمواصفات المطلوبة التعويل على عدة أدوات رئيسية منها :

(أ) **الملاحظة المباشرة** ، وتأتي أهمية هذه الأداة من أنها تختص بجمع المعلومات الحقيقية عن أداء المعلم مباشرة ومن خلال سلوكياته الفعلية في المواقف المختلفة ، مما ييسر الإلمام بالملابسات المتعلقة بها وبدرجات الآثار المترتبة عليها .

(ب) **الاختبارات** ، حيث يتم إقرار بعض الاختبارات التي تعقد للمعلمين بهدف تقويمهم، وخاصة إذا ما كان التقويم متعلقاً بأهداف جزئية كالترقية أو تحديد الاحتياجات التدريبية أو غير ذلك . وقد يكون الاختبار تحريرياً وقد يكون شفوياً عن طريق

المقابلات ، وقد يكون شاملاً لمختلف المهارات المطلوبة أو بعض المهارات . وأياً كان الأمر فإنه لابد من أن تتميز الاختبارات بالدقة في تصميمها والوضوح في محتواها والعدالة والموضوعية في نتائجها .

(جـ) **التقارير الدورية** ، التي يعدها مدير المدرسة عن سير العمل وعن سلوكيات المعلمين وجميع أفراد المجتمع المدرسي كل حسب مجاله . ويتم إعداد هذه التقارير بناء على نماذج مصممة لهذا الغرض .

4- أن تحتوي نماذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم على ثلاث مجموعات رئيسية من المعايير ، هي :

(أ) مجموعة المعايير المرتبطة بالأداء والصفات الشخصية .

(ب) مجموعة المعايير المرتبطة بالسلوك الاجتماعي الوظيفي ، مثل العلاقات التنظيمية ومتطلبات الوظيفة .

(جـ) مجموعة المعايير التي توضح التوقعات بشأن الأدوار والمهام المستقبلية للمعلم .

5- عدم اقتصار تقويم أداء المعلم على فرد واحد ، بل لابد أن يشارك في تقويم أداء المعلم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة والمدرس الأول ، بجانب زملاء المعلم . وذلك باستخدام النماذج المعدة لهذا الغرض ، حتى يمكن رؤية أو ملاحظة سلوكيات المعلم وتفسيرها من أكثر من جهة وهذا يفيد في وضع صورة تفصيلية لهذه السلوكيات ، مما ييسر في تعضيد الإيجابيات وتلافي السلبيات .

ويمكن رفع كفاءة هذا المحدد من خلال ما يلي :

(أ) ضمان تعاون المقومين (المشرف التربوي - مدير المدرسة - المدرس الأول - المعلمون - الزملاء) واستعدادهم لإظهار نقاط القوة والضعف في أداء المعلم .

(ب) إثبات الملاحظات بطريقة واضحة وعلمية حتى يتسنى وضع برامج التدريب اللازمة لرفع كفاءة المعلم .

(جـ) إحاطة المعلم بمتطلبات الأعمال التي يؤديها حتى يكون التقويم موضوعياً.

6- علنية عملية التقويم وحق التظلم ويبدو هذا المحدد مهماً بدرجة عالية من وجهة نظر الباحثين في مجال أدبيات إدارة القوى البشرية ، ويعود ذلك في الغالب إلى عاملين أساسيين هما :

(أ) أن كل معلم يريد أن يعرف وجهة نظر رئيسه وزميله في أدائه ، وذلك بدافع شعوري أو لا شعوري ، محكوم أساساً بسعى المعلم للاطمئنان على مستقبله الوظيفي.

(ب) أن كثيراً من الفوائد الممكن تحقيقها من إجراء عملية تقويم ناجحة سوف تفقد قيمتها ومفعولها إذا لم يتم الإعلان عن النتائج ، وتتمثل أهم هذه الفوائد فيما يلي:

- تعريف المعلم بكافة جوانب الضعف أو القوة لديه ، وبذلك يكون بمقدوره القيام بمعالجة الجوانب الضعيفة ، وتعزيز جوانب القوة والحفاظ عليها .
- أن في الإعلان عن النتائج ما يوضح للمعلم كيف كانت تسير الأمور في المنظمة التعليمية؟ وكيف يفترض أن تسير في المستقبل؟ وفي ذلك مدعاة لإزالة أي لبس أو غموض حول دوره ، مما يضاعف من فعاليته وقدرته على التطور والتطوير .
- أن إنجاح عملية التقويم والإعلان عنها يؤدي إلى تقريب الصلة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة والمدرس الأول من جهة وبين المعلم من جهة أخرى ، حيث إنه يساعد على زيادة معرفة وفهم كل طرف للطرف الآخر ، بالاستناد إلى معايير وحوارات مباشرة ، الأمر الذي يولد لدى المعلمين إحساساً بالأهمية وأنهم عماد حركة العمل داخل المنظمة التعليمية .
- أن في عملية الإعلان عن النتائج ، ما يضمن قدراً أعلى من العدالة في التقويم ، وذلك لأنه سيكون بمقدور المعلمين التساؤل عن الأسباب والمبررات المنطقية ، وبالتالي يؤدي ذلك إلى إحجام الرؤساء (المقومين) عن إعطاء الأحكام غير المبررة أو الانفعالية ... إلخ ، هذا وقد يرتبط الإعلان بشرط أن يتولى الرؤساء القيام بشرح النتائج شرحاً وافياً، وإعطاء المعلمين حق المناقشة الشاملة ، الأمر الذي يدعم العلاقات الموضوعية

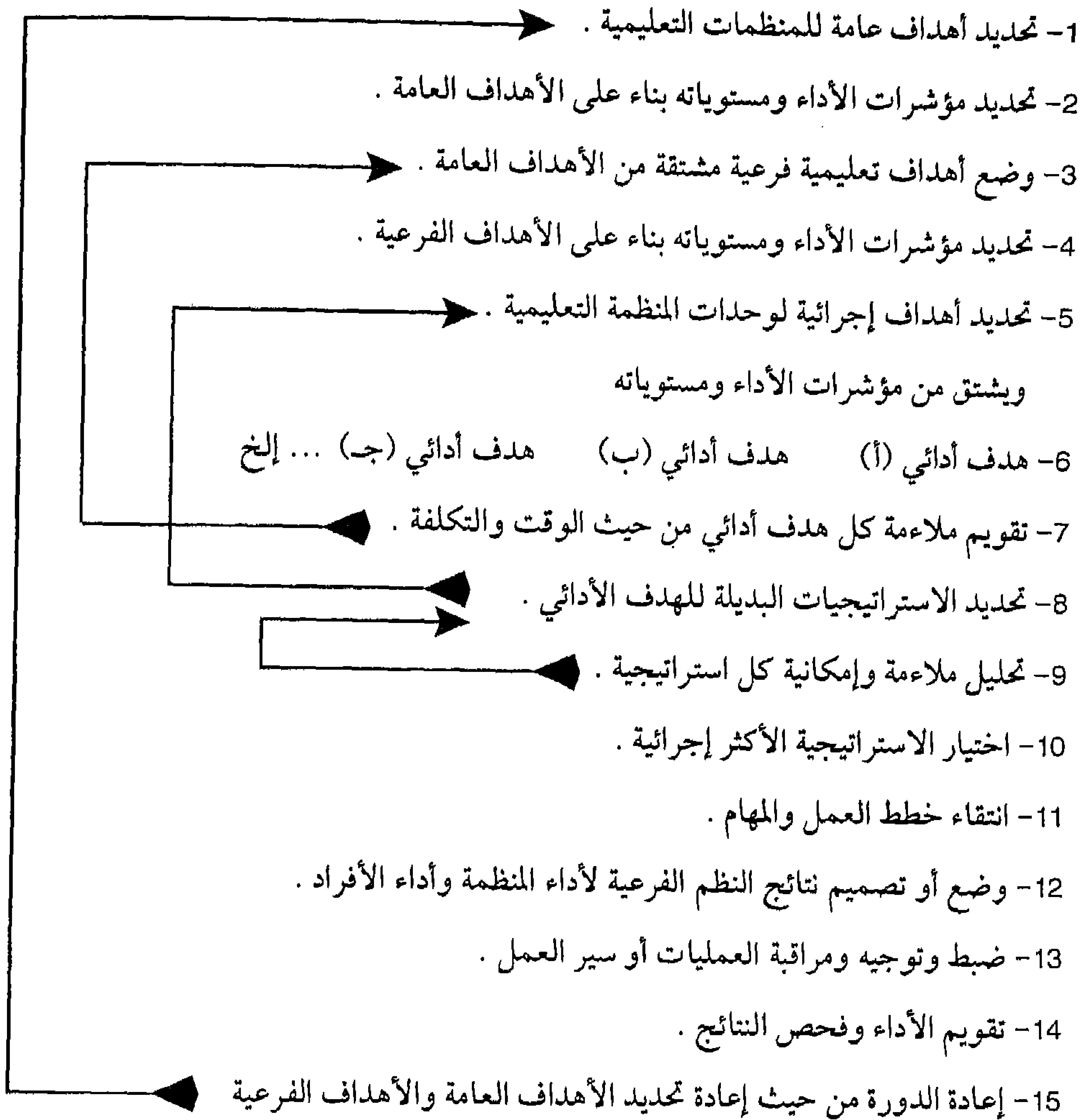
ويفرض مزيداً من الثقة والإحساس بالعدالة .

- ترتبط سياسة الإعلان عن النتائج بحق المعلمين في التظلم ، وفي ذلك مدعاة لزيادة حرص المقيمين على القدوة والموضوعية ، مما يحقق قدراً أفضل من العدالة وبصورة إيجابية تنعكس مباشرة على الروح المعنوية للمعلمين .

وباستعراض هذه الفوائد المختلفة يمكن للمتتبع إدراك أن العلنية تمثل جوهر عملية التقويم بالمعنى الصحيح والمتكامل لمنظومة أداء المعلم ، والذي يستهدف رفع كفاءة المعلم وكفاءة المنظمة التعليمية . أما إذا نظرنا إلى التقويم باعتباره أداة للثواب والعقاب فحسب فإنه يمكن التكتم على النتائج ، ويستتبع ذلك بالضرورة سوء العلاقات التنظيمية وقصورها بين المعلم وبين المقومين .

7- استمرارية عملية التقويم : تعد عملية التقويم تعبيراً عن عملية تفاعل بين كافة عناصرها وخطواتها ، وبالتالي لا يمكن الفصل بين مدخلات هذه العملية ومخرجاتها أو بين بداياتها وبين نهاياتها . ومن هنا تبرز عملية الاستمرارية لتقويم أداء المعلم ، بل تبرز أهمية بدء عملية التقويم من الأهداف وانتهائها بمدى تحقيق هذه الأهداف .

ويمكن التعبير عن ذلك بالشكل التالي :



ومؤشرات الأداء ومستوياته واستراتيجياته البديلة وأيضاً نتائج النظم الفرعية .

من الجدير بالذكر أن الأخذ بالمحددات التي سبق ذكرها يفيد في تدعيم النظرة إلى سياسات تقويم أداء المعلم على أنها منظومة تتكون من عدة نظم فرعية تتفاعل فيما بينها وتتكامل معاً . وعلى صعيد آخر فإن هذه المحددات تؤكد على أن عملية تقويم أداء المعلم محكومة بمتغيرات متعددة لأنها تستهدف تقويم أداء المعلم بغرض معرفة مدى صلاحيته للقيام بمهام وظيفته ، ومن جهة أخرى مستوى أدائه لواجباته ، ومن جهة ثالثة درجة تعاونه مع زملائه ورؤسائه ، ومن جهة رابعة سلوكه نحو التلاميذ ، ومن جهة خامسة التعرف على القدرات المتوفرة لديه والتي تؤهله لشغل وظائف أعلى .

الهوامش :

1- أحمد عبد العزيز راشد ، تطوير نظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهاته الحديثة ، رسالة دكتوراه غير منشورة قدمت إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، 1991 .

2- أمة اللطيف شيبان ، تقييم الأداء : أهدافه - آثاره - فوائده ، مجلة الإداري ، (يصدرها معهد الإدارة العامة بسلطنة عمان) ، السنة الثانية ، العدد الأول ، مارس 1980 .

3- حسن بن محمد بن علي ، 'تشريعات العمل كإطار لاستثمار القوى العاملة الوطنية بسلطنة عمان' ، مجلة الإداري السنة الثانية عشرة ، العدد الثالث والأربعون ، ديسمبر 1990 .

4- حمدي أمين عبد الله ، إدارة شئون الموظفين : أصولها وأسبابها ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، د.ت.

5- صالحة عبد الله يوسف عيسان ، واقع الإشراف التربوي للطلاب المعلمين في سلطنة عمان واتجاهات تطويره : دراسة تحليلية ، دراسة مقدمة للندوة العلمية عن تطوير نظم الإشراف التربوي في دول الخليج العربي ، دولة الإمارات العربية المتحدة (الشارقة) ، 3-1992/5/5 .

6- عادل حسن ، سياسات الأفراد في الصناعة ، الإسكندرية ، دار الجامعات المصرية ، 1979 .

7- عادل ياسين وعبد الله الشيخ ، دراسة في تقويم المعلم ، مجلة العلوم الاجتماعية ، 1988 .

8- عبد الكريم محمد هاشم ، 'قياس كفاءة العاملين' ، مجلة الإدارة ، المجلد الرابع عشر ، العدد الثاني ، أكتوبر 1981 .

9- عبد الكريم محمد هاشم ، قياس الكفاية في ظل قوانين العاملين المدنيين بالدولة ، القاهرة ، د.ت.

10- عبد المعطي محمد عساف ، 'الاتجاهات الحديثة لتقويم أداء العاملين في الإدارة الحكومية' ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، العدد 53 ، السنة الرابعة عشرة ، 1988 .

11- علي السلمي ، إدارة الأفراد لرفع الكفاءة الإنتاجية ، القاهرة ، دار المعارف ، 1971 .

12- عوض رزق الله أحمد ، 'تطوير الخدمة المدنية بسلطنة عمان بين المنظور الشمولي والمعالجة الجزئية' ، مجلة الإداري ، السنة العاشرة ، العدد 35 ، 1988 .

13- فؤاد أحمد حلمي وآخرون ، تحليل مهام معلم الفصل وضع نموذج موضوعي لتقويمه ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - شعبة التخطيط التربوي ، 1991 .

14- قانون 47 لسنة 1978 المعدل بالقانون 115 لسنة 1983 بشأن العاملين المدنيين بالدولة .

15- القانون 115 لسنة 1983 ، بشأن تعديل أحكام نظام العاملين المدنيين بالدولة .

16- قرار وزير شئون مجلس الوزراء ووزير الدولة للتنمية الإدارية رقم 5550 لسنة 1983 بشأن تعديلات القانون 47 لسنة 1978 .

17- محمد عبد الحميد غراب ، مجالات تقويم المعلم من خلال استمارة مقترحة ، بحث منشور ضمن بحوث مؤتمر إعداد المعلم في ضوء استراتيجية تطوير التعليم ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، 28 - 1990/10/30 .

18- محمد عبد الغني حسين ، قياس كفاءة أداء العاملين بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، د.ت.

19- محمد عبد المعطي عبد الغفور ، "أضواء على تجربة سلطنة عمان في التخطيط والتنمية" ، مجلة الإداري ، السنة الثانية عشرة ، العدد الثالث والأربعون ، ديسمبر 1990 .

20- محمد ماهر الصواف ، "تقويم الأداء الوظيفي - دراسة مقارنة للنماذج والتقارير المستخدمة بالمملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية ، مجلة الإدارة العامة ، العدد 76 ، السنة الثانية والثلاثون ، سبتمبر 1992.

21- محمد ماهر عليش ، إدارة الموارد البشرية ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، 1985 .

22- محمد منير مرسي ، الإدارة المدرسية الحديثة ، القاهرة ، عالم الكتب ، 1985 .

23- محمد منير مرسي ، التعليم في دول الخليج العربية ، القاهرة ، عالم الكتب ، 1989 .

24- محمد منير مرسي ، "المعلم في التربية الإسلامية وتقويم المعلم" ، مجلة التربية ، العدد المائة ، السنة الحادية والعشرون ، مارس 1992 .

25- مجلة الإداري ، السنة العاشرة ، العدد 35 ، ديسمبر 1988 .

26- منصور أحمد منصور ، المبادئ العامة في إدارة القوى العاملة ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، 1979 .

27- ناجي البصام ، "معدلات الأداء ودورها في قياس نتائج الأعمال" ، مجلة الإدارة ، المجلد السادس ، العدد الثاني ، أكتوبر 1973 .

28- هاني عبد الرحمن صالح الطويل ، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي ، عمان ، شقير وعكشة ، 1986 .

29- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ، المديرية العامة للتعليم ، دائرة التعليم العام ، دليل التوجيه التربوي ، الطبعة الأولى ، 1993/1992 .

30- E.B. Flippo, Personnel Management, Singapore, McGraw-Hill Inc., 1989.

31- George. S. O. Diorne, Training By Objective : An Economic Approach to Training, New York, Mc Meillan Co., 1970.

32- Loyd W. Dull, Supervision : School Leadership Handbook, Toronto, A Bell & Howell Company, 1981.

33- Mary Underwood, Effective Class Management : A Practical Approach, London, Longman Group Ltd., 1970.

35- Tony Wright, Roles of Teachers and Learners, Oxford, Oxford University Press, 1988.

ملحق رقم (1)

محافظة القاهرة
إدارة حلوان التعليمية
إدارة شئون العاملين بحلوان

نموذج رقم (أ)
لتقدير كفاية العاملين
بيانات الموظف (يحفظ بالملف الأصلي)

1- فترة التقدير : من / / إلى / /
2- الاسم رباعياً :
3- الوظيفة الحالية :
4- المرحلة التعليمية المقيد عليها : التي يعمل بها :
5- توجيه القسم التابع له في حالة المرحلة الابتدائية :
6- تاريخ الميلاد : / /
7- تاريخ الالتحاق بالخدمة : / /
8- تاريخ الاشتغال بالتدريس : / /
9- الدرجة المالية وتاريخها : / /
10- الحالة الاجتماعية :
11- المؤهلات الدراسية وتاريخ كل منها :
12- أ-
ب-
جـ-
د-
12- تاريخ شغل الوظيفة الحالية : / /
13- مدة العمل في المدرسة الحالية :
14- مدة العمل مع الرئيس المباشر الحالي :
15- مدة العمل مع المدير الحالي :
16- هل توقعت عليه جزاءات خلال فترة التقدير :
17- بيان عن الجزاءات خلال فترة التقدير :
أ-
ب-
جـ-

توقيع الموظف   توقيع المسئول عن الملفات   توقيع المسئول عن شئون العاملين

نموذج رقم (ب)
لتقدير كفاية العاملين

عناصر التقدير	العناصر الفرعية	النهاية العظمى	التقدير بمعرفة الرئيس المباشر	التقدير بمعرفة المدير الحالي	التقدير بمعرفة الرئيس الأعلى
الإلمام بالعمل 30 درجة	1- إعداد الدروس	5			
	2- المادة العلمية والاطلاع	10			
	3- طرق التدريس	5			
	4- الوسائل التعليمية	5			
	5- التجارب الجديدة والابتكار	5			
الإنتاج 30 درجة	6- مستوى الأداء	10			
	7- الأعمال التحريرية	5			
	8- الامتحانات	5			
	9- جهود رفع مستوى الإنتاج	5			
	10- النشاط	5			
السلوك والشخصية 20 درجة	11- المظهر	5			
	12- الاتزان الانفعالي	5			
	13- مدى الالتزام بالقيم السلوكية	5			
	14- العلاقات مع الآخرين	5			
القيادة والقدرة الإشرافية 20 درجة	15- القدرة الإشرافية	5			
	16- القدرة على التصرف	5			
	17- مدى تحمل المسئولية	5			
	18- تقبل النقد بإمكانية التقدم	5			

المجموع الكلي بالأرقام	100
المجموع الكلي بالحروف	مائة
مرتبة الكفاية	
توقيع الرئيس المباشر	
توقيع الموجه الفني	

رأي المدير المحلي — توقيع

رأي رئيس المصلحة — توقيع

رأي لجنة شئون العاملين — توقيع

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

سلطنة عُمان
وزارة التربية والتعليم
المديرية العامة
دائرة / إدارة

تقرير كفاية الموظف

لعام ....

نموذج رقم (ب)
لتقدير كفاية العاملين

الجزء الأول

(أ) بيانات شخصية من الموظف

الاسم : .... الجنسية : ....
رقم الملف : .... تاريخ التعيين : ....
الدرجة : .... الحلقة : .... تاريخ شغلها : ....
الوظيفة : .... تاريخ شغلها : ....
الدائرة / الإدارة التي يعمل بها الموظف : ....

(ب) الدورات التدريبية التي التحق بها خلال العام

موضوع الدورة أو البرنامج التدريبي	التقدير	التقدير

(جـ) المكافآت التشجيعية وخطابات الشكر

....
....
....
....
....

(د) الجزاءات وخطابات التنبيه

....
....
....
....
....

ملاحظة :
يكون تقرير كفاية الموظف وفقاً للآتي :
(أ) من 90 إلى 100 درجة في مرتبة ممتاز. (ب) من 65 إلى أقل من 90 درجة في مرتبة جيد. (جـ) من 50 إلى أقل من 65 درجة في مرتبة مقبول. (د) أقل من 50 درجة في مرتبة ضعيف .

الجزء الثاني

تقييم الموقف

التقدير	الدرجة	عناصر التقييم
		(أ) العمل والإنتاج :
	30	1- مدى الإلمام بالعمل وكمية الإنتاج المنجزة .
	14	2- الدقة في العمل وسرعة إنجاز الأعمال الموكولة إليه .
		(ب) القدرات الذاتية :
	12	1- مدى تقبله للأفكار والآراء الجديدة وقدرته على مناقشتها .
	10	2- القدرة على تحمل المسئولية .
	10	3- الرغبة في العمل والمساهمة في تقديم المقترحات والدراسات لتطوير العمل .
		(جـ) السلوك الشخصي :
	8	1- سلوكه مع الرؤساء والمرؤوسين والزملاء والمتعاملين معه .
	8	2- مدى انعكاس مشاكله الخاصة على عمله .
		(د) الالتزام بواجباته واحترام مواعيد العمل :
	6	1- المواظبة على العمل والالتزام بمواعيد الدوام الرسمي .
	6	2- التغيب عن العمل بدون إذن أثناء ساعات الدوام الرسمي .
	9	3- استقباله لزوار شخصيين بمكتبه من غير المراجعين في أمور وأعمال رسمية .
	100	المجموع

(ب) ملاحظات الرئيس المباشر

الاسم : .... التوقيع ....

(جـ) ملاحظات الرئيس الأعلى

الاسم : .... التوقيع ....

(د) توقيع الموظف بالعلم بتقدير كفايته

اطلعت على تقدير كفايتي

الاسم : .... التوقيع ....

الجزء الثالث

مراجعة واعتماد لجنة شئون الموظفين

عضـــو   عضـــو   عضـــو   رئيس اللجنة

الجزء الرابع

اعتماد رئيس الوحدة

يعتمد

ملحق رقم (3)

نموذج رقم (ب)
لتقدير كفاية العاملين

سلطنة عُمان
وزارة الخدمة المدنية

نموذج تقييم الأداء الوظيفي رقم (4)
أعضاء هيئة التدريس

نموذج تقييم الأداء الوظيفي رقم (4)
أعضاء هيئة التدريس

(1) الفترة التي يشملها هذا التقرير : من : .... إلى : ....

المدرسة : .... الــولايــة : ....

المنطقة : .... المحــافظة : ....

(2) اسم المعلم : .... الجنسـيـة : ....

رقم الملف : .... تاريخ الميلاد : ....

تاريخ التعيين : .... الوظيـفـة : ....

الدرجة : الحلقة : .... تاريخ شغلها : ....

(3) المواد والصفوف التي يدرسها :

المــادة	الصفــوف	عدد الحصص

(4) المؤهلات العلمية :

ترصد الشهادات العلمية الثلاث الأخيرة ، ويبدأ بأحدثها

اسم الشهادة العلمية	التخصص	سنة الحصول على المؤهل	المدرسة/ المعهد/ الجامعة

نموذج رقم (ب)
لتقدير كفاية العاملين

(5) الدورات التدريبية :

موضوع الدورة التدريبية	مدتـها		المعهد / المؤسسة	مسمى الشهادة التدريبية
	مـن	إلـى		

(أ) القدرات الذاتية والسلوك الشخصي : (يعبأ بواسطة مدير المدرسة)

عناصر التقويم : التقدير

(1) الاهتمام بالمظهر

مهتم دائمـاً	مهتم في معظم الأحيان	مهتم إلا في حالات	لا يهتم في حالات كثيرة	غير مهتم
5	4	3	2	1

(2) تقبل التوجيه والإرشاد

متفهم ومنفعل دائماً	متفهم ومنفعل في معظم الأحيان	درجة متوسطة في قبول التوجيه	غير متقبل للتوجيه في حالات كثيرة	لا يتقبل التوجيه والإرشاد
5	4	3	2	1

(3) العلاقات مع الرؤساء والزملاء :

ممتازة	جيدة	متوسطة	دون المطلوب	غير مُرضية
5	4	3	2	1

(4)العلاقات مع أولياء الأمور والطلاب

ممتازة	جيدة	متوسطة	دون المطلوب	غير مُرضية
5	4	3	2	1

التقدير

(5) قوة الشخصية وإدارة الصف

ممتازة	جيدة	متوسطة	دون المطلوب	غير مُرضية
5	4	3	2	1

(6) الرغبة في التجديد في أساليب العمل

حريص دائماً على التجديد	رغبة جيدة في التجديد	متوسط الرغبة في التجديد	محدود الرغبة في التجديد	ضعيف الرغبة في التجديد
5	4	3	2	1

(7) النشاط الاجتماعي المدرسي والبيئي :

درجة عالية من التفاعل الإيجابي	درجة جيدة من التفاعل الإيجابي	متوسط الرغبة في النشاط	دون المستوى المطلوب من النشاط	تفاعل نسبي
5	4	3	2	1

(8) الحرص على النمو المهني :

شديد الحرص على التدريب والاطلاع والتثقيف	حريص على التدريب والاطلاع والتثقيف	متوسط الحرص على التدريب والاطلاع والتثقيف	ضعيف الرغبة في التدريب والاطلاع والتثقيف	غير حريص على التدريب والاطلاع والتثقيف
5	4	3	2	1

المجموع

(أ) كفاءة الأداء : (يعبأ بواسطة الموجه ومدير المدرسة)

عناصر التقويم :

(9) التحضير لموضوعات الدروس

التقدير

(أ) تحديد وصياغة الأهداف

دقيق دائماً	دقيق في معظم الأحيان	متوسط الاهتمام بالأهداف وصياغتها	ضعيف الاهتمام بالأهداف وصياغتها	غير مهتم
5	4	3	2	1

(ب) تحديد الأساليب والأنشطة والوسائل

حريص دائماً	حريص معظم الأحيان	متوسط الاهتمام	لا يحرص في كثير من الأحيان	غير مهتم
5	4	3	2	1

نموذج رقم (ب)
لتقدير كفاية العاملين

التقدير

البند	5	4	3	2	1	التقدير
(جـ) رصيد التقويم وربطة بالأهداف	ممتاز	جيد	متوسط	دون المطلوب	غير مهتم	
(10) التمكن من المادة العلمية	معرفة متكاملة	معرفة جيدة	معرفة متوسطة	دون المطلوب	قليل المعرفة	
(11) حسن استخدام طرق ووسائل التدريس	فائق المهارة	ماهـر	متوسط المهارة	دون المطلوب	ضعيف المهارة	
(12) المهارة في تقويم أداء الطلاب	فائق المهارة	ماهـر	متوسط المهارة	دون المطلوب	ضعيف المهارة	
(13) الاهتمام بالأنشطة المرتبطة بالمقررات الدراسية	مهتم دائماً	مهتم معظم الوقت	متوسط الاهتمام	لا يحرص في كثير الأحيان	غير مهتم	
(14) استخدام اللغة السليمة	شديد الحرص	حريص في معظم الأحيان	متوسط الاهتمام	لا يحرص في كثير الأحيان	غير مهتم	
(15) الالتزام بخطة العمل السنوية	ملتزم دائماً	ملتزم معظم الوقت	متوسط الالتزام	لا يلتزم بخطة العمل في أكثر الأحيان	غير ملتزم	
(16) القدرة على المبادأة والابتكار والإسهام في التطوير	مبادر دائماً	يبادر ويسهم في أكثر الأحيان	يبادر أحياناً	نادراً ما يبادر	لا يبادر مطلقاً	

التقدير

(17) الاهتمام بسجلات المستويات الشهرية وتوظيفها	يهتم دائماً	يهتم في أكثر الأحيان	متوسط الاهتمام	لا يهتم في أكثر الأحيان	لا يهتم مطلقاً	
	5	4	3	2	1	
(18) المواظبة على العمل والالتزام بمواعيد الدوام الرسمي	مواظب وملتزم بالمواعيد دائماً	مواظب في معظم الأحيان	مواظب عموماً	مواظب إلى حد ما	غير مواظب كثير التغيب	

المجموع

• الرجاء أن تثبت بعض الأمثلة التي تبرز مواطن القوة (العناصر الإيجابية) ومواطن الضعف (العناصر السلبية) . لاسيما في الحالات التي كان فيها تقديرك في الدرجات القصوى أو الحد الأدنى :

•• التقدير الكلي للمعلم :

• ممتاز : من 90 إلى 100 درجة
• جيد جداً : من 80 إلى أقل من 90 درجة
• جيد : من 70 إلى أقل من 80 درجة
• مقبول : من 55 إلى أقل من 70 درجة
• ضعيف : أقل من 55 درجة

نموذج رقم (ب)
لتقدير كفاية العاملين

• في ضوء ما توصلت إليه من تقييم للقدرات الذاتية وأداء المعلم ، هل تعتقد أن هذا المعلم :

☐ مؤهلاته وقدراته الحالية لا تؤهله لتحمل مهام ومسئوليات أعلى

☐ وضع في الدرجة المناسبة مع إمكاناته وقدراته

☐ قد أتقن عمله الحالي وتؤهله قدراته لتحمل مسئوليات أعلى

• توصيات : في ضوء ما بينت من العناصر الإيجابية أو السلبية في القدرات الذاتية وأداء المعلم ، بين كيفية دعم الجوانب الإيجابية والتغلب على الجوانب السلبية مع تحديد نوعية الدورات التدريبية ، إذا كان ذلك من ضمن اقتراحاتك :

....

....

....

....

....

....

اسم مدير المدرسة : .... التوقيع : .... التاريخ : ....

اسم الموجـــــه : .... التوقيع : .... التاريخ : ....

• ملاحظات الرئيس الأعلى :

....

....

....

....

....

الاســم : .... التوقيع : ....

الوظيفة : .... التاريخ : ....

● ملاحظات لجنة شئون الموظفين

....

....

....

توقيع عضو اللجنة : .... توقيع عضو اللجنة : ....

توقيع عضو اللجنة : .... توقيع رئيس اللجنة :..

التاريخ : ....

اعتماد رئيس الوحدة

....

....

التوقيع : ....

التاريخ : ....

سلطنة عمان
وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم (4)

ملحق رقم (4)

استمارة متابعة مدير المدرسة للمعلم
«داخل وخارج الصف»

اسم المدرسة : .... مديرية / إدارة : ....
اسم المدير : .... المادة : ....
اسم المعلم : ....
المؤهل وتاريخه : ....
تاريخ الزيارة : ....

الفصل	عدد الطلاب	الحصة	موضوع الدرس

م	الموضوع	ممتاز	جيد	وسط	يحتاج إلى رعاية	يحتاج إلى رعاية أكثر
	أولاً : التخطيط للدرس :					
1	الالتزام بالخطة السنوية					
2	استيفاء عناصر التحضير					
3	الصياغة السلوكية لأهداف الدرس					
	ثانياً : النشاطات التعليمية التعلمية :					
4	تفاعل المعلم والطلاب					
5	استخدام الوسائل وتوظيفها					
6	استخدام الكتاب المدرسي بصورة حسنة					
7	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب					
8	الأعمال التحريرية «صفية ولا صفية» ومتابعتها					
9	توجيه الطلاب نحو التعلم الذاتي					
10	مدى فعالية التقويم واستمراريته					
11	إدارة الصف					
12	الحرص على استخدام اللغة العربية السليمة					
	ثالثاً : شخصية المعلم :					
13	الالتزام بالمواعيد والنظام المدرسي					
14	المظهر الشخصي					
15	التعاون مع الزملاء وإدارة المدرسة					
16	العلاقة مع أولياء الأمور والطلاب					
17	النشاط الاجتماعي المدرسي والبيئي					
18	الحرص على النمو المهني					
	رابعاً : المتابعة والرجع الميداني : أ- النواحي الإيجابية في المعلم : .... ب- الخطة المقترحة لتحسين أداء المعلم : .... جـ- ملاحظات أخرى					

توقيع المعلم : .... توقيع مدير المدرسة : ....

سلطنة عمان
وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم (5)

استمارة زيارة توجيهية صفية

مديرية / إدارة : ....

اسم المدرسة : .... اسم الموجه : .... تاريخ الزيارة : .... المادة : ....

اسم المعلم : ....
المؤهل وتاريخه : ....
تاريخ التعيين : ....
تاريخ استلام العمل بالمدرسة : ....

الفصل	عـــدد الطلاب	الحصة	موضوع الدرس

م	المـــوضـــوع	ممتاز	جيد	وسط	يحتاج إلى رعاية	يحتاج إلى رعاية أكثر
	أولاً : تقييم مرحلة التخطيط للموقف التعليمي :					
1	مراعاة تنفيذ الخطة السنوية	....	....	....	....	....
2	دقة صياغة الأهداف السلوكية	....	....	....	....	....
3	اختيار الأنشطة والأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف	....	....	....	....	....
4	اختيار أساليب التقويم وربطها بالأهداف	....	....	....	....	....
	ثانياً : تقييم مرحلة تنفيذ الموقف التعليمي :					
5	استثمار التعليم القبلي (الخبرات السابقة)	....	....	....	....	....
6	توظيف الأساليب والأنشطة التعليمية (العلمية ، والتحريرية ، والشفهية) وفعاليتها	....	....	....	....	....
7	استثارة دافعية الطلاب وتفاعلهم	....	....	....	....	....
8	استخدام الوسائل التعليمية المناسبة وتوظيفها	....	....	....	....	....
9	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	....	....	....	....	....
10	ربط المادة الدراسية بحياة الطالب والبيئة المحلية	....	....	....	....	....
11	توجيه الطلاب للتعلم الذاتي	....	....	....	....	....
12	استخدام التقويم المستمر وتوظيف نتائجه	....	....	....	....	....
13	إدارة الصف وانضباط الطلاب	....	....	....	....	....
14	التمكن من المادة العلمية	....	....	....	....	....
15	الحرص على استخدام اللغة العربية السليمة	....	....	....	....	....
16	الاهتمام بالنشاط البيئي والأنشطة المرتبطة بالمقررات الدراسية	....	....	....	....	....
17	ملاءمة فعاليات الدرس لزمن الحصة	....	....	....	....	....
18	الاهتمام بسجلات المستويات الشهرية وتوظيفها	....	....	....	....	....

ثالثاً : مرحلة اجتماع الموجه مع المعلم بعد الزيارة الصفية :

أ- النواحي الإيجابية في المعلم : ....
ب- الخطة المقترحة لتحسين أداء المعلم : ....
جـ- ملاحظات أخرى : ....
....

توقيع المعلم : .... توقيع مدير المدرسة : .... توقيع الموجه : ....

• صدر أيضاً للناشر •



التعلم في مراحل العمر المتأخر

(التعليم المستمر)

الطبعة الأولى: 2003
تأليف: بيتر جارفيس
عدد الصفحات: 242
مقاس الكتاب: 17 × 24
الغلاف: 4 لون + uv + (شرنك)
الترقيم الدولي: 4 - 75 - 5919 - 977

المحتويات:

تعريف بالمؤلف – تقديم بقلم الأستاذة ماري أليس وولف – مقدمة – التعلم والتعليم في المرحلة العمرية الثالثة – التعلم والمجتمع المتعلم – التعلم والبقاء والتقدم في العمر – التعلم من الخبرة والمتعلمون ذوي الخبرة – تعلم كيفية التقاعد – التعلم بعد التقاعد – تعلم أدوار جديدة للعمل – تعلم الحكمة ومعنى الحياة – تعلم الجوانب الروحية – تعلم اللياقة العقلية – التعليم في المرحلة العمرية الرابعة – تعلم كيفية العمل مع الكبار.

■ سلسلة تكنولوجيا التعليم والتدريب



عمل المجموعة في التعليم والتدريب

(أفكار للممارسة)

الطبعة الأولى: 2003
تأليف: مايكل رينولدز
عدد الصفحات: 168
مقاس الكتاب: 17 × 24
الغلاف: 4 لون + uv + (شرنك)
الترقيم الدولي: 2 - 76 - 5919 - 977

المحتويات:

تمهيد لمحرر السلسلة – مقدمة – مجال الكتاب – لماذا المجموعات – التفكير في التصميم – الاستفادة من المجموعات – بعض الإرشادات للعمل مع مجموعات التعلم ـ حدود، تنبوء وتحكم ـ التعلم من البيئة ـ المجموعات كأنظمة مفتوحة ـ مجموعات التعليم والتطوير ـ كلمة أخيرة

■ سلسلة المدرب العملية 

التدريب الفعال وأثره على التكلفة

(دليل المدير)

المحتويات :

مقدمة المحرر للسلسلة – مقدمة «المدرب الغير رسمي» – ماهو الهدف من التدريب ؟ – ما الذي يحقق النجاح للتدريب ؟ (محيط الشركة) – ما الذي يحقق النجاح للتدريب ؟ (نقاط خاصة بالتصميم) – ما الذي يحقق النجاح للتدريب ؟ (المديرون والمدربون معاً في شراكة) – تطبيق التدريب الفعال – قياس نتائج التدريب .

الطبعة الأولى : 2003
تاليف : توني نيوباي
عدد الصفحات : 144
المقاس : 17 × 24
الغلاف : 4 لون uv + (شرنك)
الترقيم الدولي : X- 69 - 5919 - 977

■ سلسلة المدرب العملية 

التدريب على جودة الخدمة

المحتويات :

مقدمة المحرر للسلسلة – المقدمة – عناصر العمل من أجل الجودة خلق المناخ – خلق البنيان الأساسي – تقوية سلسلة العميل الداخلي – فرق العمل من أجل الجودة – مهارات جودة الخدمة .

الطبعة الأولى : 2003
تاليف : توني نيوباي
عدد الصفحات : 159
المقاس : 17 × 24
الغلاف : 4 لون uv + (شرنك)
الترقيم الدولي : 3 - 67 - 5919 - 977

■ سلسلة المدرب العملية

مهارات إدارة المشروعات الصغيرة

المحتويات :

الهدف من الكتاب – أهمية المشروعات الصغيرة – تعريفها – خصائصها – أنواعها – أركانها – صفات مدير المشروع الصغير – كيف تختار المشروع الصغير؟ – دراسة الجدوى – مراحل تخطيط وتنفيذ المشروع – الأشكال القانونية للمشروع الصغير – تمويله – وظائف إدارة المشروع الصغير – عناصر البيئة الداخلية والخارجية – الإدارة المالية والمشروع الصغير – فريق العمل – المهارات السلوكية في التعامل مع الآخرين – كيفية التسويق والبيع – السلامة والصحة المهنية – أثر المشروعات الصغيرة على البيئة – الصناعات التقليدية والمشروعات الصغيرة – إدارة الجودة الشاملة – دور الصندوق الاجتماعي في تنمية المشروعات الصغيرة – دور الجمعيات الأهلية – المرأة والمشروعات الصغيرة – العولمة ودورها – كيفية إدارة الأزمات – المشاكل والمعوقات – استراتيجية تنمية المشروعات الصغيرة .

الطبعة الأولى : 2003
تاليف : د/ محمد هيكل
عدد الصفحات : 240
المقاس : 17 × 24
الغلاف : 4 لون uv + (شرنك)
الترقيم الدولي :

AMACOM

المرشد الأساسي في التجارة الإلكترونية

(دليل المدير)

الطبعة الأولى : 2003
تأليف : دانيل زيليوكس
عدد الصفحات : 244
المقاس : 17 × 24
الغلاف : 4 لون uv + (شرنك)
الترقيم الدولي : 0 - 63 - 5919 - 977

المحتويات :

مقدمة - لماذا نحتاج إلى الاتصال بالإنترنت - تحليل إمكاناتك على الإنترنت - الوصول إلى الموقع - بناء الصفحة - وراء الكواليس - الترويج للموقع.

CAREER PRESS

الدليل المبتكر للبحث عبر الإنترنت

الطبعة الأولى : 2003
تأليف : روبين رولاند
عدد الصفحات : 365
المقاس : 17 × 24
الغلاف : 4 لون uv + (شرنك)
الترقيم الدولي : 9 - 64 - 5919 - 977

المحتويات : مقدمة - اللعبة الكبرى - بداية الرحلة - من وماذا وأين ومتى ولماذا .. (وكيف) - القالب والرابطة - السرنديبية - الراشومون - عناصر الزمن - الخطوط العريضة والجدول الزمني - اقتفاء أثر الأشخاص - استخدام الإنترنت أم الوسائل التقليدية؟ استخدام كلاهما - كل ما تحتاج معرفته بشأن البحث من خلال الإنترنت - تطويع فهرس البحث - حالة فهرس البحث - أدوات البحث المتقدم - البريد الإلكتروني - المجموعات الإخبارية ومجموعات النقاش - تقويم ... تقويم ... تقويم - التقويم ... ثم التقويم ... ثم التقويم : التحقق من الموقع - الحفظ في ملفات - الناس الذين يحتاجون بعضهم بعضاً - المقابلة - إجراء المقابلة من خلال البريد الإلكتروني - الكتب والمكتبات - السجلات الأرشيفية - حرية المعلومات - أهمية الصورة - مرآة الطبيعة .

■ سلسلة تكنولوجيا التعليم والتدريب



عمل المجموعة في التعليم والتدريب

(أفكار للممارسة)

الطبعة الأولى : 2003
تأليف : مايكل رينولدز
عدد الصفحات : 168
المقاس : 17 × 24
الغلاف : 4 لون uv + (شرنك)
الترقيم الدولي : 2-76-5919-977

المحتويات :

تمهيد لمحرر السلسلة - مقدمة - مجال الكتاب - البناء - لماذا المجموعات - التفكير في التصميم - الاستفادة من المجموعات - بعض الإرشادات للعمل مع مجموعات التعلم ـ حدود، تنبوء وتحكم ـ التعلم من البيئة ـ المجموعات كأنظمة مفتوحة ـ مجموعات التعليم والتطوير ـ كلمة أخيرة.

إدارة الأزمات

الطبعة الأولى : 2003
تاليف : د. محسن الخضيري
عدد الصفحات : 471
المقاس : 17 × 24
الغلاف : 4 لون uv + (شرنك)
الترقيم الدولي : X- 72 - 5919 - 977

المحتويات :


CAREER PRESS

50 شركة غيرت وجه العالم

الطبعة الأولى : 2003
تاليف : هوارد روثمان
عدد الصفحات :
المقاس : 17 × 24
الغلاف : 4 لون uv + (شرنك)
الترقيم الدولي :

المحتويات :

سلسلة الدراسات الاقتصادية (1)

السياسات الاقتصادية

على مستوى المشروع (تحليل جزئي)

المحتويات :

المقدمة – مفاهيم أساسية حول السياسة الاقتصادية على مستوى المشروع – التعريف بالمشروعات الاقتصادية وأنواعها وأهدافها – السياسة التسويقية وتعظيم الطلب على منتجات المشروع – السياسة السعرية وربحية المشروع – سياسات الإنتاج على مستوى المشروع – السياسة التمويلية للمشروع – سياسة الاستثمار على مستوى المشروع

الطبعة الأولى : 2003
تاليف : د. عبد المطلب عبد الحميد
عدد الصفحات : 250
المقاس : 17 × 24
الغلاف : 4 لون uv + (شرنك)
الترقيم الدولي : 3 - 70 - 5919 - 977

سلسلة الدراسات الاقتصادية (2)

السياسات الاقتصادية

على مستوى الاقتصاد القومي (تحليل كلي)

المقدمة– مفاهيم أساسية حول السياسة الاقتصادية الكلية – السياسة المالية – السياسة النقدية – سياسات التجارة الدولية وميزان المدفوعات – سياسات الاستثمار على المستوى الكلي – سياسات التثبيت والتكيف الهيكلي – سياسات الإصلاح الاقتصادي في مصر

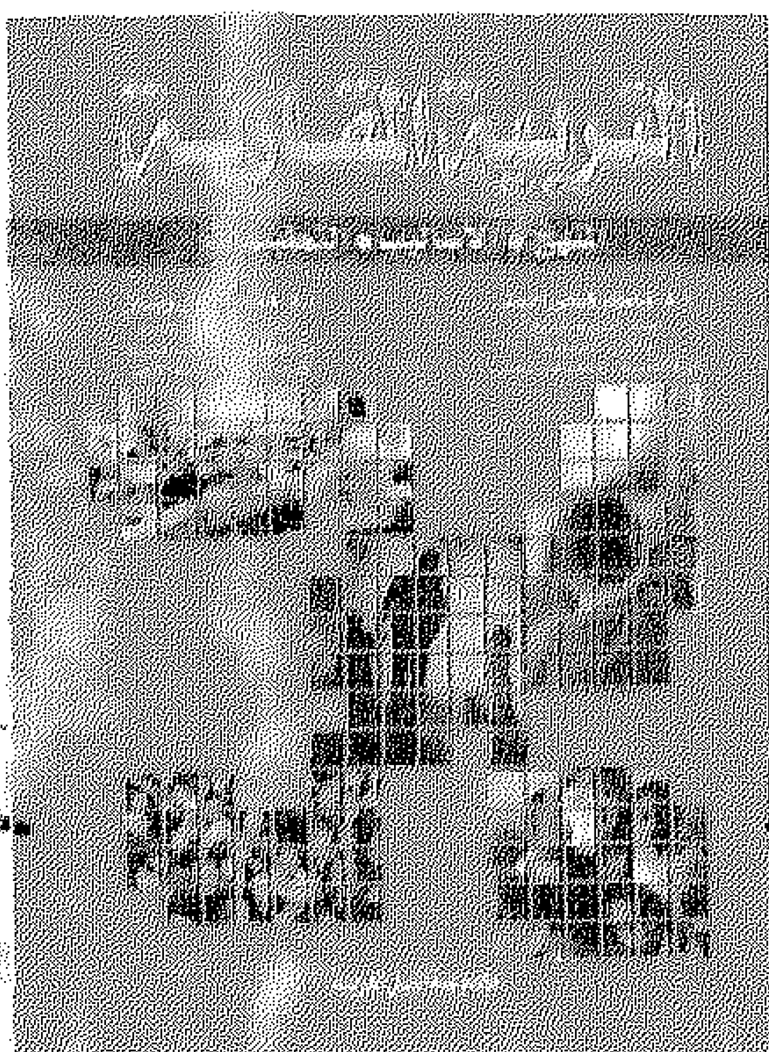
الطبعة الأولى : 2003
تاليف : د. عبد المطلب عبد الحميد
عدد الصفحات : 250
المقاس : 17 × 24
الغلاف : 4 لون uv + (شرنك)
الترقيم الدولي : 1 - 71 - 5919 - 977

السوق العربية المشتركة

الواقع والمستقبل في الألفية الثالثة

المقدمة – مفاهيم أساسية حول التكامل الاقتصادي والسوق المشتركة والتكتل الاقتصادي – نظرة كلية على الاقتصاد العربي مع التاهب للألفية الثالثة – السوق العربية المشتركة قديماً وواقع العمل الاقتصادي العربي المشترك – التجارة العربية البينية وآفاقها المستقبلية –إعادة بناء السوق العربية المشتركة في ظل العولمة – منطقة التجارة الحرة العربية الشاملة كمرحلة أولى لإعادة بناء السوق العربية المشتركة – آفاق التعاون الاقتصادي العربي أثناء إتمام مراحل السوق العربية المشتركة – السوق المالية العربية المشتركة – التوجهات المستقبلية للتعاون والتكامل الاقتصادي العربي في الألفية الثالثة

الطبعة الأولى : 2003
تاليف : د. عبد المطلب عبد الحميد
عدد الصفحات : 267
المقاس : 17 × 24
الغلاف : 4 لون uv + (شرنك)
الترقيم الدولي : 8 - 73 - 5919 - 977

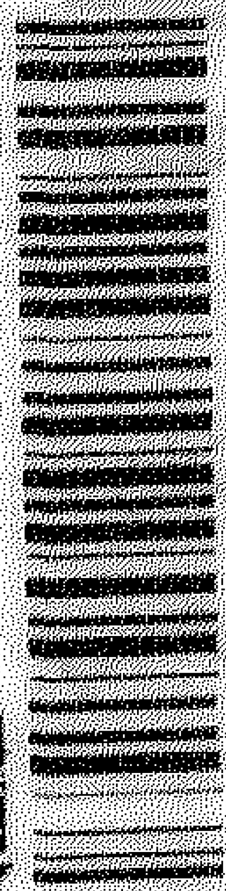


Comparative Education

By : Dr.Prof. Shaker M.Fathy Ahmed
By : Dr.Prof. Hamam B.Zidan

يتناول هذا الكتاب أحد الدراسات الهامة في مجال «علم التربية» ، وهو موضوع «التربية المقارنة» ، حيث سعى المؤلفان - ومن خلال سرد فصول هذا المرجع - إلى الربط المحكم بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية لمجالات علم التربية المقارنة ، سواء كان ذلك يتعلق بماهية التربية المقارنة ووظائفها ، أو مجالات وصيغ الدراسة والبحث ، أو بالمنهج المقارن وأساليبه ومداخله ، أو كان ذلك متعلقاً بأحد أهم مجالات البحث في التربية المقارنة ، وهو مجال «العلاقة بين السياسة وسياسات التعليم» ، والعوامل المؤثرة فيها ، وكيفية تحليل تلك السياسات ، في ضوء عدد من المعايير والمؤشرات ، كذلك مجال سياسات إعداد وتدريب المعلم وتقويم أدائه - سواء في مجال التعليم العام أو التربية الخاصة - باعتباره محور الارتكاز في العملية التعليمية وبخاصة في ظل ثورة المعلومات والاتصالات ، التي أسهمت في تعديل كثير من المفاهيم ، مع بدايات القرن الحادي والعشرين .

إن مجموعة النيل العربية إذ يسعدها أن تقدم للقارىء العربي في هذا العمل الهام ، نأمل أن يكون هذا المرجع إضافة جديدة للمكتبة العربية في مجال «التربية المقارنة»



الناشر



Arab Nile Group
Cairo - Egypt

ISBN.977-5919-86-X